



Nº 3

Sistematización de la mesa temática

EDUCACIÓN INTRACULTURAL



Sistematización de la mesa temática

Educación intracultural







Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia



La Paz, 2012

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Embajada Real de Dinamarca.

Bolivia. Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Educación intracultural. Sistematización de la mesa temática / Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. -- La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012.

68 p.: 25 cm. -- (Cuadernos de Resumen)

D.L. : 4-1-3103-12
ISBN: 978-99954-57-56-3 : Encuadernado

INTRACULTURALIDAD / EDUCACIÓN INTRACULTURAL / EDUCACIÓN INDÍGENA / EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE / EDUCACIÓN COMUNITARIA / EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA / PROGRAMAS DE ENSEÑANZA / CURRÍCULO / EDUCACIÓN BILINGÜE / ESCOLARIZACIÓN / APRENDIZAJE / PEDAGOGÍA / FORMACIÓN DE DOCENTES / DESCOLONIZACIÓN / SISTEMA DE EDUCACIÓN PLURINACIONAL / INTERCULTURALIDAD / PLURILINGÜISMO / POLÍTICA EDUCATIVA / CULTURAS INDÍGENAS / IDENTIDAD CULTURAL / SABERES INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINOS / COMUNIDAD / ESCUELA

1. título **2**. serie

El presente cuaderno incluye una sistematización y resumen del desarrollo y aportes de las mesas de información y análisis temáticas, organizadas por el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, y el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).

Pasaje Montevideo 137
Teléfono: 2441530
Fax: 2441530
Página web: www.minedu.gob.bo
La Paz, Bolivia

Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432582 - 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Página web: www.pieb.org / www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz, Bolivia

Edición: Beatriz Cajías

Diseño gráfico de cubierta: Ministerio de Educación

Diagramación: Alfredo Revollo Jaén

Impresión:
Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Presentación

El 20 de diciembre de 2010 se promulgó la ley de educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", que plantea una transformación de la educación en Bolivia basada en un modelo social, comunitario y productivo, en concordancia con la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. En la gestión 2011 se trabajó en su socialización, y el año 2012 se presentaron las bases de un nuevo currículo.

Con el objetivo de aportar con información, datos y análisis al debate sobre temas relevantes en educación, en el marco de la implementación de la nueva ley y el nuevo currículo, el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP), el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) y el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), con el apoyo de la Embajada Real de Dinamarca, organizaron en la ciudad de La Paz cuatro mesas temáticas en torno a: educación productiva; educación, comunidad y colonialidad; educación intracultural y formación docente.

El trabajo en las mesas comenzó con dos importantes insumos: los resultados de investigaciones promovidas por el PIEB en el proyecto "100 años de educación en Bolivia", presentados por investigadores en articulación a las propuestas de la ley y el nuevo currículo en cada tema, y el análisis de estos resultados y temas en relación con las políticas públicas y otras iniciativas implementadas actualmente por el Ministerio de Educación.

Las cuatro mesas temáticas contaron con la participación de técnicos del Ministerio de Educación, investigadores, especialistas,

representantes de la cooperación internacional y de la sociedad civil organizada, quienes aportaron, desde su experiencia y conocimiento, al tratamiento de los temas, y, a su vez, plantearon sus preocupaciones y sugerencias, con el propósito de avanzar de manera proactiva en el camino de la implementación de la ley y el nuevo currículo.

Con la finalidad de que los principales aportes, reflexiones y análisis de las mesas lleguen a un público más amplio, especialmente a maestros y maestras del país, el IIPP y el PIEB publican en el formato de cuaderno la sistematización del desarrollo de cada una de ellas. En esta oportunidad, es grato presentar el cuaderno sobre la mesa "educación intracultural", realizada en la ciudad de La Paz, el 25 de junio de 2012.

Esperamos que este material contribuya a la reflexión y el análisis en torno a los temas propuestos.

Godofredo Sandoval
Director del PIEB

Jiovanny Samanamud
Responsable del IIPP
Ministerio de Educación

Introducción

El Estado Plurinacional de Bolivia, a través de la Ley Nº 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", está en proceso de implementación del modelo educativo sociocomunitario productivo; para esto, ha elaborado el currículo base plurinacional y ha apoyado a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en la construcción de los currículos regionalizados, ambos de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.

Como se ha insistido, el currículo del modelo educativo sociocomunitario productivo ha sido entregado al pueblo boliviano como un documento de trabajo; esto no significa que se trate de un trabajo incompleto, sino significa que el documento debe ser discutido y ajustado por la sociedad, porque es una exigencia del proceso político de transformación gestionar el Estado Plurinacional de un modo participativo y consensual. No puede decirse que este carácter de "documento de trabajo" sea un defecto de la gestión, sino más bien es su virtud, la novedad de este proceso, que las políticas se están planteando de tal modo que desde los sujetos puedan reformularse, ajustarse, adecuarse, contextualizarse, implementarse.

La intraculturalidad es uno de los pilares de la transformación educativa, junto a la interculturalidad, el plurilingüismo, la descolonización, la educación productiva y comunitaria. La intraculturalidad exige, de un modo muy claro, la necesidad de gestionar la recuperación y potenciamiento de los saberes y conocimientos propios de una forma participativa, consensual y local, ya que atañe a cada pueblo y nación indígena, y a cómo, desde la situación cultural, lingüística y la complejidad de cada contexto, pueda realizarse una educación intracultural.

El proceso de transformación educativa que estamos viviendo plantea una novedad en la cuestión intracultural que tiene pocos antecedentes en Bolivia. Sin embargo, el currículo y otras propuestas de concreción han sido objeto de varias incomprensiones y malentendidos, debido en parte a la dificultad de vislumbrar lo nuevo en un momento inicial del proceso de transformación. Pero también porque no se lo ha leído, analizado ni querido comprender lo suficiente. Por ejemplo, criticar que el nuevo currículo plantea una mera transmisión de conocimientos es desconocer el espíritu metodológico mismo de esta propuesta curricular que justamente parte de un cuestionamiento radical de la mera transmisión teórica y establece la necesaria recuperación de la experiencia, de la vivencia, como punto de partida de todo proceso educativo.

Esta apertura de la escuela a la experiencia de los estudiantes y a la propia experiencia y sabiduría de la comunidad plantea una articulación en torno a la educación comunitaria: cómo la educación es un asunto de todos y todo puede ser parte de la educación. La educación comunitaria plantea, en primer lugar, cómo podemos transformar la escuela para que deje de ser un espacio enajenante y se convierta en un espacio comunitario articulado a la vida. En este marco, es un grave error pensar que la escuela va a ser siempre una institución enajenante y externa a la vida de las comunidades. Esto significaría caer en una postura ingenua pseudo anarquista sobre las instituciones, sin considerar que las instituciones educativas han existido con anterioridad a la colonización y la modernidad, articulada a otras instituciones como la familia y la agricultura, pero también con perfiles pedagógicos distintos. No hay que confundir la institución con la institución moderna, a la escuela con la escuela moderna y colonial. ¡No se puede echar el agua sucia con la bañera y el niño incluido! Es posible construir otra escuela, una que sea comunitaria e intra e intercultural, como estamos comenzando a hacer en este proceso de Revolución Educativa.

La intraculturalidad está así intrínsecamente articulada a la educación comunitaria, siendo como es un potenciamiento de las formas

educativas y pedagogías propias, y también a la descolonización y a la interculturalidad. No es posible concebir una educación intracultural que al mismo tiempo no sea intercultural. Es un supuesto teórico que haya una cosa primero y sólo luego la otra. En la vida de las comunidades y barrios contemporáneos, la intraculturalidad es una acción inseparable de la interculturalidad, porque de hecho no hay, en la realidad boliviana, una sola comunidad o barrio que no viva relaciones interculturales. No hay un yo sin un tú. Pero la intraculturalidad también está intrínsecamente relacionada con la descolonización porque, para valorar, recuperar y potenciar nuestras culturas, es preciso romper el esquema colonial que nos hace pensar que son culturas inferiores, "primitivas", frente a la supuesta superioridad de la civilización capitalista.

En el mundo que hoy vivimos, como consecuencia de las catástrofes producidas por la globalización del modo de vida capitalista, en muchos lugares se está empezando a considerar a los pueblos indígenas y a las culturas milenarias como alternativas de vida frente a esta crisis planetaria. En este sentido, la descolonización no puede ser enfrentada sólo como una cuestión pedagógica; se trata de toda una propuesta política de salida del capitalismo colonial en crisis y de construcción de un orden de convivencia alternativo, inspirado en el modo de vida de los pueblos indígenas.

Este debate que se presenta ayuda a vislumbrar la dificultad de transitar por un camino de transformación cuando éste debe hacerse por nosotros mismos al andar, sin recurrir a las habituales copias y adaptaciones acríticas de modelos e ideas de otros contextos. La intraculturalidad nos exige la tarea de plantear creativamente nuevas propuestas educativas desde nuestras cosmovisiones indígenas. Esta es una tarea amplia de la que son responsables todos los sujetos educativos, donde el Estado cumple un papel, pero no puede de ningún modo definir todo. En este sentido, ya está en pleno proceso de marcha el establecimiento de las condiciones institucionales para construir una educación intracultural. Se pueden mencionar las siguientes políticas: El currículo base del Sistema Educativo Plurinacional está construido sobre la base, principio y eje articulador intracultural, intercultural y plurilingüe.

En el marco de la transformación curricular, los pueblos indígenas originario campesinos y afroboliviano tienen la facultad de formular, construir, aprobar y propiciar la implementación de los currículos regionalizados, que incorporan saberes, conocimientos, cosmovisiones e idiomas propios de cada pueblo de acuerdo con su contexto. Para la elaboración de los currículos regionalizados se han definido siete regiones sociolingüísticas: chaco, oriente, amazonia sur, amazonia centro, amazonia norte, valles y altiplano yungas; cada una de las cuales está conformada por varios pueblos. En este marco, ya se han aprobado los siguientes currículos: quechua, aymara, chiquitano, guaraní, mojeño, guarayo y ayoreo. Estando muchos otros en proceso de elaboración, según las características propias de cada región y pueblo.

Por otra parte, distintos programas de formación de maestros, como el Programa de Formación Complementaria de Maestros o el Programa de Profesionalización para Maestros Interinos, además de la formación docente inicial, están regidos por los ejes intracultural, intercultural y plurilingüe, lo cual posibilitará el desarrollo de saberes, conocimientos, cosmovisiones y lenguas indígena originarias de los pueblos indígenas originarios, a partir de los propios docentes. Por otra parte, en coordinación con la Escuela de Gestión Pública Plurinacional, se cuenta con material de formación para capacitar en lenguas indígena originarias a servidoras y servidores públicos, que deben poder comunicarse en una lengua indígena originaria en el plazo máximo de tres años.

Asimismo, se ha creado el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), a partir de la ley educativa "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (Art. 88). Se han asignado 36 ítems de nueva creación, con fuente del Tesoro General de la Nación (TGN), para la investigación, desarrollo y normalización de la lengua y cultura por nación y pueblo indígena originario campesino y afroboliviano. Se instalaron centros de investigación y capacitación para maestros de pueblos indígenas takana, tsimane, mosetén y movima para el desarrollo de saberes, conocimientos y lengua, mismos que serán transferidos a los Institutos de Lengua y Cultura.

El Ministerio de Educación ha producido lineamientos para la normalización de las lenguas indígena originarias quechua, aymara y guaraní. A la fecha, se cuenta con tres estatutos que norman la escritura de estas lenguas. También, ya se cuenta con 23 alfabetos producidos y difundidos de los pueblos indígenas originarios y afrobolivianos.

Por otra parte, se entregan libretas escolares en 13 lenguas indígenas originarias oficiales, en consenso con las organizaciones indígenas (aymara, quechua, guaraní, uru, mojeño trinitario, mojeño ignaciano, movima, cavineño, chacobo, itonama, besiro, guarayo).

Se tiene a disposición materiales educativos escritos, audiovisuales y digitales producidos sobre saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarias (Wiñay Pacha, multimedia, registro de saberes y conocimientos por parte de los propios sabios y sabias de cada pueblo).

Estos y otros son mecanismos concretos de implementación de la educación intracultural, que están empezando a mostrar un cambio radical con respecto a lo que ha sido hasta ahora nuestra historia educativa en cuanto a la educación intracultural.

En este marco, el Ministerio de Educación, junto con el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), ponen a disposición de la población la Sistematización de la mesa temática "Educación intracultural", para que los lectores analicen y debatan acerca de los planteamientos de la educación intracultural e intercultural. Se espera que este material contribuya a la reflexión y a la generación de propuestas y ajustes en torno a los temas tratados.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Ministerio de Educación
Estado Plurinacional de Bolivia

1

Antecedentes



Mario Yapu
Coordinador proyecto "100 años de educación en Bolivia", PIEB

El proyecto "100 años de educación en Bolivia" comenzó el año 2010 con el objetivo de contribuir a la generación de datos, en lo posible localizados, concretos y empíricos, que puedan servir de fuente de discusión y de información para las políticas públicas, en este caso para la política educativa que se está gestando desde el año 2006 en este nuevo contexto de transformación del país con un nuevo discurso, con un nuevo desafío.

El proyecto tiene dos componentes: un componente dedicado a desarrollar y apoyar investigaciones nuevas —y así se desarrollaron ocho investigaciones— y otro componente para recuperar, publicar y difundir datos, informaciones, investigaciones que se habían desarrollado anteriormente, pero no estaban publicados, que derivaron en tres compilaciones. En total, se publicaron once pequeños volúmenes, que se están distribuyendo actualmente.

En una segunda fase, el proyecto tenía el propósito de difundir los resultados y, en ese contexto, se hizo una alianza con el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), en la medida en que es una institución de trayectoria e incidencia más directa en el ámbito educativo, lo que no es el caso tanto del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB); así, se realizó un plan de difusión con varias actividades que se desarrollaron a lo largo del año 2011.

En ese tránsito, estamos cerrando la segunda fase este año 2012, con estas mesas de debate, de intercambio de ideas en torno a ciertos temas que se han definido con el Ministerio de Educación, más directamente con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.

El propósito de estas actividades es poner a discusión varios temas, considerando algunos antecedentes bien concretos: la nueva Constitución Política del Estado, el Plan Nacional de Desarrollo, la experiencia transcurrida del 2006 para ahora, la aprobación de la nueva ley educativa, en diciembre de 2010, y el nuevo plan curricular.

Ahora, vamos a analizar el tema de la educación intracultural, una de las prioridades para compartir las ideas y, eventualmente, también las experiencias avanzadas en esta área, y que así las instituciones que estamos presentes podamos contribuir al Ministerio de Educación, al Instituto de Investigaciones y a la política educativa actual para la implementación del nuevo plan curricular.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional,
Ministerio de Educación

Este año se ha lanzado una propuesta del Ministerio: el currículo base, una de las primeras apuestas más importantes para poder concretizar todo lo que plantea la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"; es un esfuerzo que tiene años de debate y discusión que ha sido centralizado y concretizado en una propuesta que todavía está en proceso de elaboración; por eso, los materiales que se han sacado a principios de este año, tanto el currículo base como los planes y programas, han sido entregados como documentos de trabajo.

El objetivo no es definir o pre definir su significado de entrada; el objetivo es trabajar, porque hasta este momento hemos acumulado una gran cantidad de experiencias de compañeros, compañeras, organizaciones que han ido centralizándose en el contexto del Ministerio.

A nosotros nos ha tocado la tarea de conjuncionar todo eso y convertirlo en una propuesta estructurada. Ahora bien, eso no es suficiente porque se necesita discutir, debatir y generar una propuesta más amplia.

En este sentido, el objetivo central de esta actividad significa básicamente poner en debate y empezar a discutir algunos de los elementos fundamentales que se están planteando desde el Ministerio de Educación.

La relación entre el Ministerio y el PIEB es muy anterior; había ciertas líneas estratégicas que a nosotros nos interesaba debatir y a raíz de este objetivo justamente identificamos cuatro mesas; una mesa es la que empezamos en esta ocasión.

Vamos ahora a intentar conjuncionar lo que nos convoca la lectura del texto de Tiina Saaresranta y lo que nosotros podríamos dar como respuesta desde el plano institucional. Este es un primer tema de debate importante que se piensa hacer en el plano de la intraculturalidad.

La intraculturalidad como política es un aporte que se ha planteado desde aquí; siempre se ha hablado de interculturalidad, pero muy pocas veces se ha hablado de la interculturalidad articulada a la intraculturalidad; el debate es fuerte, sobre todo porque la intraculturalidad tiene un carácter estrictamente político y lo vamos a evidenciar de manera clara aquí.

La idea es empezar el debate con algunos elementos teóricos, algunas impresiones que hemos tenido respecto a la lectura del texto, algunos intentos de ver cómo se está tratando de responder desde la gestión y evidentemente sobre todo lo que más vamos a abundar son las problemáticas y las dificultades que aún nos falta caminar.

Esta es la primera parte y queremos también que esto se socialice en las distintas instancias para superar la falta de información, hay demasiada desinformación, es decir, se ha dicho demasiado sobre

lo que significa la implementación del currículo y las nuevas políticas educativas, pero en ese sentido también se han dispersado demasiado estos temas.

Otro objetivo es recoger las propuestas, las lecturas, las críticas porque esto no está terminado, no está concluido, seguimos en un proceso de construcción aunque ya hay cosas apuntaladas, ya hay cosas definidas, hay criterios claros, pero todavía hay cosas que se tienen que hacer. Esperemos que este debate sea rico, en el Ministerio nos parece importante encarar este tipo de actividades que esperemos enriquezcan el debate y la discusión, ya que el proceso que hemos empezado nos toca a todos.

2

Exposiciones

2.1. Perspectivas de la educación intracultural[1]

Tiina Saaresranta[2]

Esta pequeña investigación, *Educación indígena originaria campesina: perspectivas de la educación intracultural*, que voy a compartir con ustedes fue realizada el año 2010, antes de que entrara en vigencia la actual ley de educación; también es parte de un proceso de investigación que he estado realizando y que voy a continuar haciendo como parte de mis estudios doctorales con una universidad de mi país (Finlandia). Todos los aportes, debates y críticas que se generen esta tarde serán bienvenidos porque van a contribuir a este trabajo.

La actual ley de educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" establece el Sistema Educativo Plurinacional, que no es una reforma educativa, sino es el establecimiento de un nuevo sistema educativo; como se refundó el Estado de la república unitaria en un Estado Plurinacional, en coherencia, también se refundó el sistema educativo para responder a la realidad nacional.

En ese marco, la tarea de este nuevo sistema educativo es contribuir a la consolidación del Estado Plurinacional y la educación descolonizada para contribuir a la construcción del futuro común

---

1 El contenido se basa en la transcripción de la exposición realizada en el evento.

2 Magister en Ciencias Políticas, con especialidad en derecho internacional de los derechos humanos. Actualmente, realiza estudios doctorales con enfoque en los derechos de los pueblos indígena originario campesinos en el sistema educativo en Bolivia.

para los bolivianos que se había definido como el vivir bien. Entre los principales elementos constitutivos de este sistema educativo, está la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todos los niveles y ámbitos de la educación y es un eje articulador de todo el sistema curricular en la nueva propuesta.

La ley define la intraculturalidad en términos de recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas y las naciones de los pueblos indígenas y originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas con la idea de incorporar los saberes y conocimientos de estos pueblos y estas naciones en el trabajo educativo en su manera integral, que quiere decir que lo intercultural y lo intracultural están presentes en los diferentes momentos y niveles de la planificación y del currículo.

El currículo base nacional es de carácter intercultural y los currículos regionalizados y diversificados son de carácter intracultural para que sean pertinentes a cada contexto particular del país.

El currículo —y, por lo tanto, lo intracultural, lo intercultural y lo plurilingüe— se entiende de una forma integral, no solamente los contenidos educativos, como tal vez era el pensamiento de la Reforma Educativa, sino también los métodos, los objetivos y los criterios de evaluación.

En esta investigación, la idea era conocer cómo se podría pensar la implementación de la intraculturalidad en el sistema educativo; se realizó un trabajo de campo en dos regiones: en el norte de La Paz, en una comunidad de la nación kallawaya, y en una comunidad guaraní, en Charagua, y se preguntó a diferentes actores cuáles habían sido sus experiencias y cuáles eran sus expectativas sobre la educación escolar; también se entrevistó a dirigentes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), autoridades del sistema educativo y a profesores rurales. El punto de partida de cómo pensábamos que se podría implementar la educación intracultural era a partir del pensamiento de que las bases de la educación intracultural están en la educación comunitaria, la educación no escolarizada, las prácticas propias de educación que existen

en las comunidades y en los saberes de cada pueblo. En la investigación se buscaba entender cómo se habían conformado y conceptualizado los saberes y conocimientos desde la lógica indígena originaria campesina y cómo funciona actualmente la educación de los hijos en la comunidad fuera del aparato escolar.

Éste era el punto de partida para la investigación, pensando que la educación intracultural no es solamente la incorporación de conocimientos y saberes, sino es tratar de entender cómo funciona la educación en las culturas indígena originarias.

En ese sentido, se abordó la temática de intraculturalidad en este estudio. Tratamos de encontrar respuestas principalmente a estas preguntas: cómo se define la educación desde la perspectiva de las culturas indígena originaria campesinas, para qué sirve la educación, para qué existe la educación, cómo y dónde se aprende, cuáles son los espacios y cuáles son los mecanismos de aprendizaje, quiénes son los que enseñan y cuál es su relación con los que aprenden y qué es lo que se aprende, cuáles son los contenidos de la educación indígena originaria campesina, los espacios del aprendizaje, la evaluación de los resultados y la organización del sistema educativo indígena originario campesino, tomando en cuenta la diversidad de formas y prácticas educativas y las culturas que existen.

Los tiempos para esta investigación fueron muy limitados; por ello, el resultado no es muy profundo, pero sí se han generado algunas bases, un bosquejo de qué podemos pensar sobre la educación indígena originaria campesina.

En términos generales, podríamos decir que la educación intracultural —como funciona fuera de la escuela en el ámbito indígena originario campesino— es un proceso de formación, crecimiento y maduración mediante el cual los niños y jóvenes llegan a ser miembros plenos de la sociedad; es un proceso continuo de maduración y de perfección que no enfatiza la acumulación de los conocimientos, sino su manejo práctico y la internalización de los aprendizajes.

Es una forma muy integral de ver los conocimientos y saberes y los aprendizajes en una interrelación entre valores, capacidades, saberes y el uso práctico de todo esto. Además, es una forma productiva, orientada a lo productivo porque la educación, el proceso de llegar a ser miembro de una comunidad, está orientado a lograr la subsistencia familiar y comunitaria, productiva y práctica en ese sentido.

La educación es comunitaria en el sentido de que los conocimientos no son producto de una persona que ha logrado inventar algo, sino que vienen de manera intergeneracional desde mucho antes; los conocimientos no son para el individuo, sino para beneficio del conjunto de los miembros de la comunidad y los procesos de aprendizaje están relacionados con el territorio, con los siglos de vida tanto naturales como humanos. Todas las prácticas comunitarias donde participan los niños y los conocimientos, los saberes que cada cultura ha generado, están siempre en relación con los ciclos naturales y también con los ciclos de vida humana en el sentido de que los procesos de aprendizaje dependen del proceso de vida, del proceso de maduración de cada individuo y se respeta ese proceso de maduración y el proceso de intereses de cada individuo y no como en el sistema escolar en el que cuando un niño cumple cinco años ya tiene que entrar al pre básico, cuando cumple seis años tiene que entrar al primer grado…

Es una forma educativa muy activa y práctica porque el aprendizaje se produce mediante la participación, la acción, escuchando, observando, imitando lo que hacen los mayores, no en una relación vertical que ha sido muy común en la escuela tanto en Bolivia como en otros países, donde hay alguien que sabe y enseña y los otros que no saben nada y tienen que aprender lo que les dicta el profesor.

Con base en esos elementos, se hicieron algunas propuestas de cómo se podría pensar en incorporar esa visión, esa práctica de educación en el sistema escolar y se llegó a algunas consideraciones y algunas inquietudes de cómo se podría pensar la implementación de la educación intracultural.

Muchos de estos aspectos seguramente han sido evaluados y tomados en cuenta porque el proceso de elaboración curricular y de implementación de la ley ha seguido todo este tiempo, considerando que esta investigación se hizo entre mayo y noviembre del año 2010 y poco después entró en vigencia la ley.

Para la implementación de la educación intracultural, pienso que todavía se necesita mucho debate, mucha reflexión y cambio de actitudes y valoraciones, especialmente en relación con los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias del país, que todos sus conocimientos y saberes sean valorados en un mismo nivel.

En algún momento, utilicé también el término de "bolivianización" de la educación, entendiendo que la educación en este país tiene que reflejar sus culturas, conocimientos y saberes y que el actual sistema educativo no es así, sino refleja otra realidad. Para llegar a eso, tenemos primero que entender que no hay una cultura universal, unos conocimientos universales, sino que hay una diversidad de conocimientos, saberes y ciencias y eso tiene que estar plasmado también en el trabajo educativo en la escuela. Esto tiene que ver con la descolonización del pensamiento, de la ciencia, de la educación y del ámbito académico; aceptando que como está organizado el ámbito académico actualmente tiene sus raíces y razones históricas y, analizando esa herencia que hay este momento en la escuela, se puede lograr una descolonización y una forma intracultural en la escuela.

En algunos eventos iniciales, hace dos años, cuando comenzamos a debatir este tema, sentí que había mucho rechazo, mucho miedo de hablar de lo intracultural, era como hablar de algo que quiere rechazar los conocimientos universales y que sería como hacer al revés las cosas que han sido hasta ahora: antes era todo el conocimiento universal y ahora solo lo intracultural; pero no se trata de eso y no hay que tener miedo de reconocer la realidad como es.

Siempre se habla sobre la visión de la dualidad en todos los ámbitos de la vida que manejan las culturas originarias indígenas de este país; entonces, podemos pensar que en el ámbito educativo también existe esa dualidad, en la cual la intraculturalidad es uno de sus lados y la interculturalidad es el otro lado; ambos se complementan, dialogan, se pelean, evitando polarizaciones, para llegar a que la escuela sea un reflejo de la sociedad y un elemento constitutivo del Estado Plurinacional. Esto no es un cambio retórico, sino es un cambio fundamental de cómo se están organizando la sociedad y el Estado.

Otro tema para aceptar y para reflexionar en el momento de la puesta en práctica de la educación intracultural es descartar el discurso de que la escuela es una entidad neutral, con la tarea de transmitir a los niños y a los jóvenes los conocimientos universales compartidos por todas las culturas porque no es real, sino la escuela siempre ha tenido la tarea de educar, moldear, formar a los niños para que sean el tipo de ciudadanos que el Estado espera que sean.

Ahora se está viviendo en el Estado Plurinacional y entonces la ciudadanía, los niños tienen que responder a esa forma de pensar del ciudadano: plurinacionalidad, interculturalidad, reconocimiento de todas las formas de vida y todos los idiomas existentes en este país.

Uno de los elementos importantes que salió en la investigación sobre la educación indígena originaria comunitaria era la relación entre los profesores y los estudiantes o la relación entre los mayores y los niños y los jóvenes en las comunidades en comparación con la relación que tienen con los maestros en la escuela. Ha sido una práctica tan permanente en la escuela enseñar a los niños de una forma muy vertical, que, cuando llegó la Reforma Educativa, muchos profesores se sintieron sin métodos de enseñanza porque les decían que no podían usar las mismas prácticas de antes.

Hasta ahora, en varias investigaciones que han salido en los últimos años, se ha podido detectar que esas prácticas no han cambiado, totalmente por lo menos. Uno de los aspectos de la educación intracultural y de todas las corrientes pedagógicas más modernas es el rol activo del niño y el rol como guía orientador del profesor; esto se ha podido ver también desde las prácticas comunitarias.

Hablando de la educación intracultural en relación con las comunidades, uno de los aspectos que se preguntó a los entrevistados era si estarían dispuestos a que también los comunarios enseñasen en la escuela y tanto los comunarios como los profesores dijeron que sí, porque si hablamos de la educación intracultural, no son solamente los profesores quienes pueden transmitir los aprendizajes.

Otro punto se refiere a los espacios de aprendizaje fuera del aula y dentro del aula: si se entiende que la escuela es el único ente responsable de la educación o también la comunidad tiene un rol.

Hace muchos años, tuve la oportunidad de visitar la Amazonia colombiana en la que tenían experiencias de escuelas comunitarias, ya que las comunidades dentro de su sistema autonómico habían logrado establecer un sistema educativo escolar diferente, donde una parte del año escolar los niños pasaban en la escuela, en el aula y otra parte del año (dos, tres meses) pasaban aprendiendo en la comunidad porque era el momento que la comunidad estaba en la cosecha de los frutos silvestres, tenían sus festividades, sus rituales, era una época, un momento muy importante de la comunidad cada año para transmitir los conocimientos propios a los niños y a los jóvenes.

Ese aprendizaje estaba considerado como parte del currículo escolar, pero no lo manejaban la escuela y los profesores, sino la comunidad; por ejemplo, cuando se habla de la educación intracultural, se han escuchado muchas experiencias que, como los niños tienen que estar en la escuela todo el tiempo, ya no hay el espacio ni el momento para transmitir los conocimientos propios.

También hay la preocupación de que si hablamos de la educación intracultural, todo lo comunitario tendría que estar dentro de las cuatro paredes de la escuela, lo que también sería una distorsión de los mecanismos propios del aprendizaje en la comunidad.

En ese caso, en la Amazonía colombiana, habían resuelto de una forma que la escuela se encargaba de una parte del año y la comunidad otra parte del año para garantizar que existiera ese proceso de aprendizaje comunitario y que la escuela no quitara a los niños de la comunidad durante esos meses que eran los principales para la reproducción de la cultura propia.

Como último punto, viendo los documentos de planificación curricular del Ministerio, queda la preocupación de todo este pensamiento, de todo ese proceso de repensar la educación, el tomar en cuenta los aportes de las culturas indígena originaria campesinas en la forma integral, en la forma tetraléctica del aprendizaje y viendo sus saberes y conocimientos; en el momento de poner en práctica, se siguen articulando los conocimientos mediante una cantidad impresionante de materias o disciplinas. Entonces, cómo evitar que todo esto de lo que hemos hablado ahora se distorsione en el momento de ponerlo en práctica; que se mantenga la visión integral de los cuatro campos de saberes y las cuatro áreas de saberes. En la planificación, existen las materias clásicas de siempre, como biología, religión, ciencias…; estas ciencias han ido formándose desde otra lógica, desde otra óptica; entonces, ¿cómo se logran implementar en el momento de enseñar en el aula toda esta visión, todos estos fines que son tan diferentes en la actual ley mediante las materias clásicas?; por ejemplo, la biología nunca ha tomado en cuenta la visión integral de las culturas indígena originarias de pensar en todos los seres como vivos y sagrados; o el manejo de biología y religión como dos disciplinas diferentes... Para enfrentar el desafío de la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, tal vez se necesitaría repensar las disciplinas para abarcar los conocimientos, los saberes desde otra visión.

2.2. Apuntes sobre educación intracultural[3]

Jesús Flores Vásquez[4]

Uno de los ejes del nuevo currículo base es la intraculturalidad (articulada a la interculturalidad y al plurilingüismo). El complejo proceso de implementación del currículo exige aclarar, de modo participativo, qué entendemos por este eje, pero además, y sobre todo, exige identificar qué aspectos de él son concretizables en el mediano plazo. El objetivo de este ensayo es explorar algunas de las propuestas e inquietudes que plantea el libro *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural,* de Tiina Saaresranta (2011), a partir de las respuestas que plantea el nuevo currículo base de la educación boliviana, en el tema de la intraculturalidad. Vamos a trabajar los siguientes tópicos: la intraculturalidad y su relación con la interculturalidad y la descolonización; la cuestión de la escolarización de la educación comunitaria y, finalmente, la exigencia intracultural de recuperar una cultura viva.

Intra-interculturalidad y descolonización

La discusión en torno a la intraculturalidad en Bolivia está aparejada a la cuestión de la descolonización; por ello mismo, tiene un claro sentido político, en el entendido de que es necesario plantearse un trabajo de revigorización de la cultura y del modo de vivir propio, cuando éstos han sido debilitados, fragmentados y, en algunos casos, incluso, exterminados por la dominación colonial (véase Camacho, 2010, para el caso de pueblos indígenas en riesgo de etnocidio en Bolivia). En la anterior reforma educativa en Bolivia no se hablaba de educación intracultural, porque tampoco había una problematización de la educación colonial o de la colonialidad de la sociedad boliviana. El tema de la intraculturalidad se propone, en el nuevo contexto político, desde las organizaciones

3 El contenido se basa principalmente en el paper preparado por el investigador, con incorporaciones de la presentación realizada en el evento.

4 Sociólogo. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP) del Ministerio de Educación.

de los pueblos indígenas, las que plantearon, en los encuentros para elaborar un nuevo currículo, que una exigencia fundamental de la nueva educación es recuperar nuestras culturas propias. Es evidente que hay que recuperar lo que en parte se ha perdido, hay que valorar lo que ha sido desvalorizado.

Cuando reconocemos que la colonialidad y la exigencia de la descolonización son parte de la problemática de la intraculturalidad, podemos comprender por qué la intraculturalidad aparece en Bolivia como una reconstitución de las culturas fundamentalmente de los pueblos indígenas. No se trata pues aquí de un objetivo nostálgico, anacrónico, iluso y parcializado de recuperación de las culturas y los modos de vida de los pueblos indígenas, como se dice, en pleno siglo XXI, en un momento de predominancia casi totalitaria de la técnica y la ciencia modernas. Se trata, por un lado, de una justicia histórica, en el sentido de reparar las consecuencias de un largo proceso colonial que todavía no ha acabado, donde reparar significa primero dejar de vulnerarla, por ejemplo, por la acción civilizadora de la educación colonial-monocultural y, en sentido fuerte, reconstituir la riqueza de esa tradición humana. Pero también, por otra parte, se trata no sólo de esta reparación, sino también de que, en el contexto mundial de crisis civilizatoria que estamos viviendo, podemos inspirarnos en este modo de vida como una alternativa propia para transitar hacia otro orden de realidad, pues contiene una gran experiencia en términos de un modo de vivir comunitario.

Esto marca dos sentidos de lo intracultural: en primer lugar, una necesaria recuperación, revalorización, de las culturas indígenas; en segundo lugar, la necesidad de plantear creativamente, desde el horizonte de cada cultura, nuevas respuestas, nuevas alternativas, en un contexto en el que la recuperación debe conjugarse con la producción, a partir de la articulación y complementariedad con las otras culturas, de nuevas respuestas, pero desde un modo reconstituido de producir esas respuestas.

Es decir, no se puede entender de modo descontextualizado la exigencia de una educación intracultural principalmente como

una recuperación y revalorización de las culturas de los pueblos indígenas. Tampoco puede decirse que la nueva ley educativa o el nuevo currículo son indigenistas y parcializados, en el sentido de que están pretendiendo obligar a la mayoría de la población boliviana, que se considera supuestamente mestiza, según estimaciones muy discutibles, a educarse bajo principios, valores y contenidos de las culturas indígenas que no le son pertinentes ni le son útiles. Esto, otra vez, evidencia la ausencia, sin inhibiciones, de un diagnóstico de la colonialidad vigente en la realidad boliviana y de la consiguiente exigencia política de transformación.

La intraculturalidad no es un movimiento hacia adentro exclusivamente, que sólo quiera concentrarse en el despliegue de lo propio de un modo autista. Ese no es el sentido de la transformación educativa en curso, pues aquí la intraculturalidad es un movimiento inseparable a la interculturalidad. La recuperación de nuestras culturas se da sobre una exigencia del presente: cómo desde algunos sentidos tomados de ellas podemos resolver los problemas que estamos viviendo, sin caer en la replicación de un camino de desarrollo que sólo sabe producir riqueza a costa de producir pobreza y destrucción de la naturaleza; pero ello no quiere decir que nuestras culturas puedan bastarse para ello, y que sólo haya que mirarnos para resolver todos los problemas, sino significa también plantearse la posibilidad de transformar esos sentidos según su actualización y según el diálogo con las otras culturas y lo que se puede aprender de ellas.

La interculturalidad implica una relación de diálogo mutuo, el que sólo es posible, como enseñan los maya-tojolabales, en un aparejamiento de los dialogantes (Lenkersdorf, 2008), que implica una relación de convivencia sin jerarquías. En torno a las culturas, ello significa que no puede haber una opresión civilizatoria monocultural y que se debe reconocer la validez de cada tradición cultural, lo que implica, a la vez, un trabajo de reconstitución de las tradiciones deconstituidas y la relativización de la supuesta universalidad de la cultura hegemónica. Pero, además, implica comprender que esa relación de diálogo es una relación de mutuo aprendizaje, lo que tiene que ver, en lo profundo, con los aspectos comunes

en cuanto seres humanos que podemos compartir y de los cuales, por tanto, podemos aprender. El trabajo intracultural así es una profundización en nuestra tradición que implica en sus honduras a las actitudes fundamentales de todos los seres humanos y la interculturalidad el diálogo, la convivencia y el aprendizaje mutuo entre culturas que se da en última instancia sobre la base común de nuestra condición humana.

El problema de la interculturalidad en la realidad histórica del siglo XXI se da en un momento de continua expansión de la monoculturalidad, hoy encarnada en la visión tecnologicista, pero en un marco de crisis civilizatoria, evidenciada en la crisis ecológica, cuyo mal tiene la virtud de exigir plantearse alternativas a dicha crisis, entre las que está la de comprender que los supuestos remedios técnicos e instrumentales son en realidad síntomas de la propia enfermedad. En este contexto, recuperar la sabiduría indígena no es pues un retroceso. Es tratar de retornar, o despertar más bien, a una conciencia distinta de la realidad, que nos permita vivir y convivir de otro modo.

Sin embargo, este énfasis estratégico y coherente con el contexto de la educación intracultural, en la recuperación de las culturas indígenas, no quiere decir que la educación intracultural no incumba a los sectores urbanos y, especialmente, a los que no se identifican como pertenecientes a los pueblos indígenas.

La intraculturalidad en el contexto urbano implica, en primer lugar, la crítica radical del mestizaje como identidad, lo que puede desembocar finalmente en un trabajo de recuperación de las culturas indígenas originarias por parte de quienes debido a las fuerzas de la colonialidad se apartaron o fueron apartados por sus padres de la experiencia de sus culturas. En segundo lugar, plantea un nivel, para quienes no se consideran indígenas, de recuperación crítica de lo intracultural en los términos propiamente de la cultura occidental, esto es un trabajo de profundización en las raíces y aspectos críticos y emancipativos de dicho horizonte.

Educación comunitaria y escolarización

La investigación de Saaresranta plantea una interesante descripción sobre la educación comunitaria que desarrollan de modo no escolarizado los pueblos indígenas originarios, y cómo esta educación debería reflejarse en una redefinición de la educación formal, lo que es una contribución importante del trabajo.

Caracteriza, entre otras cosas, la educación comunitaria no escolarizada en los siguientes términos:

> La educación comunitaria es (…) un proceso gradual y permanente de aprendizaje y participación que depende de la madurez, habilidades e intereses de cada persona. El aprendizaje se produce mediante la acción, la escucha, observación y participación (autoaprendizaje, aprender haciendo) donde el rol de la persona que trasmite los conocimientos es de acompañante y orientador. La educación comunitaria no es necesariamente verbal, sino funciona también mediante el comportamiento, donde el ejemplo o modelo de los mayores es significativo. Los espacios de aprendizaje están compuestos por todos los ámbitos de la vida comunitaria; son, por ejemplo, los lugares productivos, organizativos, festivos, de ritualidad y familiares (Saaresranta, 2011: 104).

La educación comunitaria de los pueblos indígenas de este modo plantea una muy interesante concepción de la educación, donde las cosas que se aprenden y las formas como se lo hace son diferentes a lo que ocurre en la escuela. La educación comunitaria así valora fuertemente el aprendizaje del respeto, se concentra en llegar a constituir una persona íntegra para la comunidad, en una fuerte vinculación con el territorio, sus necesidades y destrezas productivas. También es fundamental el modo como se aprenden estas cosas: esto se da principalmente mediante la escucha, la observación y la participación, por lo que hay una predominancia del autoaprendizaje y también del aprendizaje guiado; es intergeneracional, pues se da mediante el buen ejemplo y, además, no hay unos maestros especializados, sino que enseña toda la comunidad.

Ahora bien, el reto consiste para la autora en asumir estas prácticas pedagógicas comunitarias en la educación formal, para lo que da algunas pautas, con las que estamos de acuerdo y que de hecho han sido recogidas ya por el planteamiento del nuevo currículo base. Antes de describir un poco esa parte propositiva del nuevo currículo en dirección a transformar la escuela abriéndola a la experiencia y capacidades productivas de la comunidad, planteamos desde nuestra visión algunos puntos problemáticos acerca de la educación comunitaria y la escolarización en el contexto de la revolución educativa.

La educación comunitaria ha sido la forma primigenia de la educación y podríamos decir que es el tipo de educación propia del ser humano primordial desde hace milenios. Es aquella educación cuando no estaba separada en una institución aparte y se realizaba en la vida misma. Incluso hoy, la educación comunitaria sigue siendo parte de la vida de todos los seres humanos, aunque cada vez de un modo más reducido, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua materna, que no es de ningún modo ni en ninguna parte un proceso programado, intencional o escolarizado, sino que es plenamente familiar y comunitario. Sin embargo, hubo y hay intentos también de institucionalizar, mediante la introducción de la ciencia, esos núcleos duros de la educación familiar-comunitaria; por ejemplo, hubo en el siglo XX algunos pediatras, como Stirnimann, que consideraban que había que enseñar a caminar a los niños y que si no se lo hacía, no aprenderían a caminar (González, 2003), lo que es una idea realmente extraña que muestra lo mucho que la ciencia ha colonizado la vida actual de los seres humanos.

Varias cuestiones centrales de la existencia humana, como el lenguaje o la espiritualidad, se aprendieron y aprenden de modo familiar-comunitario, sin un maestro, sino mediante el ejemplo. Existe también una experiencia de aprendizaje artesanal, con su aprendizaje guiado por un maestro, pero sin un encierro escolar, que fue el modo como se aprendieron los oficios durante un largo tiempo. También se dio ciertamente la profundización de algunas cuestiones más allá de lo familiar-comunitario, en instituciones estrictamente educativas, pero que tuvieron otras características

que no pueden ser asimiladas simplemente a la escuela. Es sólo desde hace algo más de un siglo que la enseñanza se centró en la escuela, a partir del proceso de escolarización moderno que erigió un único sistema de enseñanza, eliminando las formas educativas diversas y locales, instituyendo el encierro escolar y el credencialismo, en el mismo proceso de homogeneización que constituyó el Estado-nación moderno.

Las instituciones educativas de otras tradiciones culturales tienen un fuerte sentido de integralidad muy marcada (que es una característica de la educación comunitaria); por ejemplo, en la India: "la educación se considera aquí como formación para vivir la Vida, consciente y profundamente. Esta educación no consiste en proporcionar al estudiante las informaciones para encontrar un trabajo y ganarse el derecho a existir (suele decirse 'ganarse la vida'), sino en despertar en la persona humana aquellas potencialidades latentes que le permitirán alcanzar la plenitud" (Panikkar, 2004: 226).

La especificidad de la escolarización moderna estriba en que, al mismo tiempo que anula las formas locales y comunales de aprendizaje, erige un sistema educativo único y masivo que impone una educación parametral, fragmentaria, que exige estudiantes vaciados de experiencia e historia, con el objeto de acondicionarlos de modo dócil o hipercompetitivo al nuevo orden de cosas.

La escolarización en el sentido moderno tiene que ver con la visión de que todo aprendizaje debería pasar por la escuela. Como dice Illich, esto ha hecho que se identifique el derecho a la educación con la escolaridad obligatoria. Pero, la forma de resolver el problema de la educación no es mediante la escuela, que provoca más bien otros problemas y exclusiones.

En este mismo sentido, podemos entender la propuesta de Jacotot, analizada por Ranciere (2003), que habla de una emancipación educativa en el sentido de que ya no se necesita de un maestro explicador, que depende del punto de partida de que sabe algo que el estudiante desconoce. La pedagogía moderna se basa en

la explicación, que es la gran falsificación de la educación. Explicar alguna cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo, dice Jacotot. Sin embargo, se puede aprender sin maestro explicador; de hecho, el aprendizaje más perdurable ha sido el de la lengua materna que nadie enseña, sino que se aprende a partir del ejemplo y la experiencia.

Esta visión crítica sobre la escuela moderna y su orden explicador tiene que ver con el hecho de que la institución educativa moderna se erigió violentando las formas educativas locales, como la educación comunitaria, y hegemonizó una sola forma educativa de tipo escolar, con toda una parafernalia institucional, burocrática, jerárquica y de personal especializado que empezó a deformar (produciendo sujetos individualizados[5], dóciles y competitivos) y ya no formar a seres humanos íntegros.

Sin embargo, nuestra realidad educativa es más compleja que el contexto de crítica de la escolarización moderna. En Bolivia se dio una relación compleja con la escuela. Por un lado, hubo una demanda de acceder a la educación institucionalizada oficial por parte de los propios pueblos indígenas como una herramienta para defender sus tierras, aprendiendo castellano y otros conocimientos útiles para ese objetivo. Por otro lado, la escuela en las comunidades también era entendida en una relación de reciprocidad negativa con el Estado, que intercambiaba el derecho a las tierras de las comunidades, por la entrega simbólica de los niños que con sus guardapolvos blancos iban a la escuela a ser constituidos en la cultura dominante (Arnold, 2000). Finalmente, habría que considerar también las experiencias de escuelas comunales, que en algunos lugares intentaron realizar una educación comunitaria en la escuela.

5 "La posición social del maestro, las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber y el propio saber escolar contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, desclasado en parte, dividido, individualizado… que ha roto los lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y que no puede integrarse en otros grupos dominantes, entre otras cosas porque el carácter elemental de las conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impiden" (Varela, 1991, cap. 1).

Hay que entender la actuar transformación educativa con su énfasis en lo institucional en este marco. No nos inscribimos en la crítica con matices anarquistas a la escolarización moderna, sino en una exigencia de transformación de la escuela, de modo que se abra a las experiencias y necesidades de la comunidad.

Por ejemplo, podemos identificar los siguientes elementos en el nuevo currículo base que delinean un nuevo tipo de institución escolar. Por un lado, la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo son ejes articuladores, junto a otros, de la nueva estructura curricular. Esto significa que no hay un espacio exclusivo de aprendizaje intracultural, sino que todos los niveles y áreas deben articularse de un modo intra e intercultural. Es también fundamental el trabajo de los Institutos de Lenguas y Culturas (art. 88 de la Ley 070), que tienen el papel protagónico del trabajo de recuperación intracultural, y son gestionados a partir de las formas organizativas propias de cada pueblo, de un modo descentralizado.

Por otro lado, hay planteamientos interesantes sobre la búsqueda de la educación comunitaria en el nivel formal. El currículo plantea esto en términos de un modo de aprendizaje. Esto ya aparece en el nivel de los fundamentos curriculares, donde el aprendizaje comunitario constituye el fundamento pedagógico. A este respecto hay que señalar que se trata de un fundamento completamente distinto al de anteriores currículos que sólo ponían como fundamentos a tradiciones pedagógicas formalizadas en otros contextos. El nuevo currículo se fundamenta en el aprendizaje comunitario que es un modo de aprendizaje relacional, holístico, implícito a la reproducción de la vida, inspirado en la experiencia de los pueblos indígenas. En segundo lugar, la educación comunitaria se despliega en el currículo en la metodología pedagógica, que parte de las experiencias como punto de partida del aprendizaje y, mediado por los contenidos teóricos y la valoración, concluye en un proceso práctico-productivo. Además, pueden destacarse conceptos como el de la *relacionalidad,* que es un modo de complementariedad e interdependencia entre el ser humano, la naturaleza, el cosmos y la espiritualidad, y el de *gestión comunitaria* de la escuela, que tiene que ver con cómo la escuela se vincula con

la comunidad, abriendo la educación más allá del aula y trayendo las experiencias (de todos los participantes, sabios y ancianos) de la comunidad al aula, y, además, cómo se articula la escuela a sus necesidades y potencialidades, lo que configura el valor central de su pertinencia. Esto se concreta en la definición desde cada lugar y región de lo pertinente de ser estudiado, a partir de las figuras del currículo regionalizado y diversificado, y se articula fuertemente al eje de la educación productiva.

El contexto específico de transformación educativa que estamos viviendo implica una exigencia de transformación sobre todo institucional, pero no significa una escolarización de lo comunitario en el sentido moderno, sino una construcción de institucionalidad articulada a la vida. Pero también, se trata no sólo de potenciar una escuela con un sentido comunitario, trabajo en nuestro contexto primordial, sino también de reconstituir la fuerza de la educación comunitaria cotidiana, donde todos, todo y en todo momento enseñan, es decir, se trata de cambiar también en la manera como se vive y, sobre todo, se cría a las nuevas generaciones.

La intraculturalidad como recuperación de la cultura viva

Finalmente, hay otro punto que no aparece en el libro de la autora, pero que considero fundamental en el tema de la intraculturalidad en la educación. Tiene que ver con la cuestión del modo de recuperación de la cultura propia. Esto significa que no puede recuperarse la cultura de un modo estático, lo que tiene que ver con el tipo de relación con la cultura que tenemos. La ciencia, en el horizonte moderno, ha hecho que se tenga una relación objetivada con la cultura; esto significa que la relación es supuestamente exterior a la cultura misma, como si se estuviera describiendo algo que está fuera de sí. Esto tiene la consecuencia de generar un afán descriptivo, taxonómico, objetivizador de la cultura, lo que repercute en la forma como se presenta la cultura en la educación, como contenidos, como información.

La forma de relación con la cultura del horizonte moderno es objetivante y desmitificadora; se describe a las culturas en sus aspectos

fenoménicos, lo que produce la ilusión de que se puede conocer de modo científico esas culturas y que ello es la base de la relación que se puede tener entre culturas. El problema es que no podemos considerar que este tipo de relación con las culturas sea universal o una actitud humana fundamental. Al contrario, las personas se han relacionado con sus culturas a partir de la experiencia y la participación en su propio horizonte de sentido. Esto significa que la relación con mi cultura es primero experiencial antes que teórica. Esto tiene consecuencias en la cuestión de la recuperación de la cultura. Una cosa sería recuperar lo objetivado, es decir, lo que se puede describir por fuera de la experiencia, la apariencia de una cultura, que son aspectos que han quedado de cierto modo estáticos y folclorizados, en el sentido de que son productos de un momento anterior de la cultura. Recuperar eso es una afán sobre todo museístico, es decir, no tanto un sentido de recuperación de algo que se quiere actualizar, reproducir, sino como algo que se quiere sólo conservar considerando que ya no es válido para el presente.

Otra cosa es hablar de una recuperación de un modo de relación, antes que de un contenido, del modo de producir algo antes del objeto producido. Lo que queremos decir es que hay que hacer el esfuerzo de recuperar el modo de producir respuestas, más que las respuestas mismas por más buenas que hayan podido ser. Esto es problemático, pero es una exigencia estricta de la recuperación descolonizadora de lo intracultural. Lo otro sería contentarse sólo en la recuperación meramente antropológica, decorativa, de cosas bellísimas en su época, pero que según esa misma mirada no tienen lugar en el presente.

Esto se expresa en la educación en reducir la educación intracultural a la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas como contenidos que es bueno conocer, lo que ni siquiera sería puesto en duda en la educación moderna más parametral. Lo verdaderamente difícil de admitir es que no se recuperen sólo contenidos, sino que se pongan en vigencia modos de ser, de escuchar, de relacionarse, de vivir alternativos, que además sean efectivos para dar respuestas concretas a los problemas cotidianos de las comunidades, en el actual orden de realidad, con sus contradicciones y

dificultades. Se trata, pues, de articular esa recuperación del modo de relación a la reproducción concreta de la vida de las comunidades y sectores populares, considerando los problemas que estamos atravesando, la especificidad del contexto actual, local y mundial. Con esto tiene que ver la exigencia del nuevo currículo de producir conocimiento desde la cultura y la lengua propias, es decir, no sólo de recuperar los conocimientos, saberes y prácticas, sino también de producirlos.

Bibliografía

Arnold, Denise (2000): *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz, UMSA/ILCA.

Camacho Nassar, Carlos (2010): *Entre el etnocidio y la extinción. Pueblos indígenas aislados, en contacto inicial e intermitente en las tierras bajas de Bolivia*. IWGIA.

González, Carlos (2003): *Bésame mucho [Hacia una puericultura ética]*. Madrid, temas de hoy.

Illich, Iván (1985): *La sociedad desescolarizada*. México, Joaquín Mortiz.

Lenkersdorf, Carlos (2008): *Aprender a escuchar*. México, Plaza y Valdés.

Panikkar, Raimon (2004): *Espiritualidad hindú. Sanātana dharma*. Barcelona, Kairós.

Ranciere, Jacques (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.

Saaresranta, Tiina (2011): *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz, PIEB.

Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1991): *La arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

3

Diálogo con el público

3.1. Colonialismo y descolonización

José Luis Saavedra
Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de la Universidad Mayor de San Andrés

El proceso colonial históricamente afecta no sólo el desarrollo de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, sino la vida misma de los pueblos indígenas originarios campesinos. Si no entendemos la consistencia y el desarrollo histórico del colonialismo y la colonialidad y cómo este fenómeno y este proceso afectan de manera desestructurante la vida de los pueblos indígenas, cualquier propuesta educativa va a ser simplemente un discurso pedagogicista sin incidencia en la vida real de las comunidades.

Es decir, el marco estructural, estructurante y estructurador de la vida de las comunidades indígenas es el colonialismo, es la dominación colonial. Si asumimos que el colonialismo no es solo un antecedente histórico, sino que afecta al conjunto de la vida de todas las personas, no sólo de los indígenas, esto implica que la persistencia de la dominación colonial niega las condiciones de posibilidad para cualquier proceso intercultural.

Es decir, el presupuesto básico de la interculturalidad es la igualdad, que no es posible en situaciones de dominación colonial; no hay que ver la dominación colonial sólo en el aspecto epistemológico de los conocimientos, sino en el conjunto de la compleja vida social, económica, política, cultural, simbólica y espiritual también. Por tanto, no es sólo una cuestión de valorar o no la

diversidad, es la transformación de las condiciones materiales de vida que afectan colonialmente al conjunto de los pueblos y naciones.

Pedro Apala
Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS)

Me gustaría debatir el binomio o la relación íntima que se ha planteado entre la intraculturalidad con la interculturalidad. Más bien, yo las separaría porque la hermandad, la pareja que existe para nosotros, es la intraculturalidad con la descolonización. Si no nos descolonizamos, no vamos a poder valorizar nuestros saberes y conocimientos; si nosotros seguimos en el ámbito de la colonización, vamos a seguir pensando que nuestros saberes y conocimientos son ancestrales, son empíricos, inferiores a la ciencia occidental.

En consecuencia, para poder valorizar nuestros saberes y conocimientos, necesitamos primero descolonizarnos para comenzar a valorar lo que es nuestro; aunque decimos que no sea mejor que lo ajeno, es nuestro, para hablar con palabras propias, esto es lo que nos va a dar la descolonización y, cuando estemos descolonizados, tendremos una identidad capaz de dialogar con el adelanto científico, técnico y tecnológico del mundo occidental. Aquí habría que mover algunos términos de tal manera que realmente entendamos la propuesta desde los pueblos indígenas originarios.

Tiina Saaresranta
Expositora

También está desarrollada en el texto, de manera breve, la presencia colonial en la escuela, en la sociedad, en el pensamiento de los profesores, es algo que afecta todo este debate, toda esta problemática y ha sido seguramente una de las razones para el fracaso de la Reforma Educativa en el sentido que no logró lo intercultural o logró muy a medias lo bilingüe, porque no se tomaron en cuenta todos estos factores de la presencia colonial, las inequidades económicas, la necesidad de que muchas personas en las comunidades sigan repitiendo: “mis hijos tienen que ser diferentes

a mí" para no sufrir las mismas discriminaciones lingüísticas, económicas y de otro índole.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurincional (IIPP)

Hay que entender que la intraculturalidad es una propuesta política, no hay dónde perderse, es un proceso de reconstitución, revalorización que es político, no es una cuestión académica ni una cuestión simplemente pedagógica, es política; lo que se hace es darle un aspecto pedagógico a ese aspecto político.

Es verdad, la descolonización y la intraculturalidad no están separados, no es que la interculturalidad no sea política, lo que pasa es que la intraculturalidad es una política específica articulada a un proyecto concreto que es la descolonización, por ello es política.

La descolonización es un proceso. De modo teórico todo aparece contemplativamente y en relación o no a lo pensado; este proceso quiere decir abrirse a lo que está en movimiento. Si se piensa a la gente teóricamente, obviamente está colonizada; pero si no, está en proceso de descolonización. Cuando se piensa en el proceso de la descolonización, tenemos que apuntalar ciertas cosas, porque estamos entrando a una cierta direccionalidad.

3.2. Intra e interculturalidad

José Luis Saavedra
Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de la Universidad Mayor de San Andrés

Ambos expositores han insistido —y es el discurso que ahora está de moda— en incorporar los saberes indígena originario campesinos en la escuela cuando se habla de intraculturalidad. Si entendemos que aquí operan dos sistemas antagónicos en términos de dominación, explotación y opresión, no es posible la interculturalidad, sino en un contexto mayor, global de políticas económicas al cual nunca o casi nunca los del gobierno se refieren cuando

hablan de educación o de cultura, folklorizan lo cultural o los saberes indígena originarios.

Por tanto, dadas las condiciones económicas y políticas, no es posible hacer intra e interculturalidad porque la escuela es básicamente un dispositivo de la modernidad. Los discursos que se tienen hasta ahora son discursos demagógicos.

Marcelo Fernández
Profesor de la Universidad Católica Boliviana (UCB)

Me gustaría saber algún concepto en quechua sobre cómo se entiende la intraculturalidad, para entender si estamos hablando los mismos lenguajes o estamos hablando de un lenguaje en términos estrictamente académicos.

José Luis Aguirre
Universidad Católica Boliviana (UCB)

Una de las áreas de mi trabajo académico es comprender los espacios de la comunicación intercultural y me gustaría desde esa óptica apreciar algunos criterios sobre lo que he escuchado.

En primer lugar, me parecería que el concepto de intraculturalidad no puede separarse de la relación intercultural porque cualquier postura de ensimismamiento en el sentido de introspección, inclusive, puede llevarnos simplemente a la incomunicación y cuando hay incomunicación, no hay construcción de sociedad, no hay construcción de comunidad, o sea, la comunidad y la cultura son producto de la relación y esto aporta la dimensión de la interculturalidad; no hay razón de diálogo en ninguna sociedad, si no estamos invitándonos a encontrarnos unos con otros desde lo intercultural.

Obviamente, hablamos desde la base de lo interno, de lo intra, pero no se queda solamente en el espacio, toma sentido y, sobre todo, toma una dimensión, hasta política, cuando el hecho interno se vincula al contacto con lo exterior y lo exterior es el encuentro

con los demás —que, por cierto, por más que se piense que la interculturalidad es medio apolítica, no lo es; el espacio intercultural es un espacio de tensión y de conflicto y hay que asumirlo también así, no hay que temerlo también en esa dimensión—; el espacio intercultural son miradas de mundo que se contraponen con otros y, a pesar de eso, tienen la voluntad de encontrarse y hallar un campo de experiencia compartido.

A mí me gustaría que al respecto también se piense que no solamente necesitamos un proyecto desde un ámbito intra, sino que nos traslade a lo inter y, finalmente, a un sentido de construcción del conocimiento que es transcultural inclusive, porque, de lo contrario, nos vamos a encerrar en una mirada muy linda de valoración de las experiencias que hemos venido acumulando, pero no vamos a entrar en la construcción del conocimiento porque el conocimiento si tiene un rasgo es que es universal y tiene que acercar a todos definitivamente.

Miguel Marca
Fe y Alegría

Hay un tema que a mí me parece de discurso todavía o un planteamiento bastante simple; es el tema de los saberes y conocimientos; no es una novedad ahora que nos digan que el tema de la lengua es central para trabajar la intra e interculturalidad; esto ya lo sabemos y hay un esfuerzo de muchos años en Bolivia, pero plantearnos de que hay que trabajarlo a partir de la recuperación de conocimientos previos, sí es una forma nueva, pero la plantean de manera muy simple porque creo que acá hay una gran dicotomía.

Los conocimientos previos implican la estructura de pensamiento de una cultura y nuestras culturas tienen conocimientos y saberes, pero gran parte están mezclados con otros conocimientos y saberes, es muy difícil distinguirlos en la práctica pedagógica.

Por lo tanto, hay una tarea inicial mucho más grande todavía antes de pedagogizar: saber realmente cuáles son esos conocimientos

y esos saberes previos que van a potenciar el sentido, el ser y la persona, en este caso del boliviano intercultural.

Si a un niño se le pregunta qué ha aprendido, tiene una estructura muy colonial de su saber y de su conocimiento previo y no creo que el niño tenga muy claro cuáles las formas de ese conocimiento y ese saber previo que lleva a la escuela y si corresponden exclusivamente al conocimiento de su cultura.

Por lo tanto, hay todavía un trecho muy grande de profundizar de qué conocimientos y qué saberes estamos hablando al plantear un fortalecimiento de una intraculturalidad de los pueblos.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Hay que aclarar cómo se está pensando en términos más concretos la idea de la intraculturalidad.

Un primer elemento que ya está planteado en el currículo es quién y cómo se gestionan los conocimientos; una de las fuentes institucionales que ya está en marcha son los Institutos de Lengua y Cultura; esos Institutos de Lengua y Cultura tienen organización comunitaria, es decir, no están ahí los intelectuales, los antropólogos o los sociólogos, sino las propias organizaciones de la comunidad se hacen cargo de gestionar su cultura.

Actualmente existen doce propuestas, lo primero que tienen que hacer es normalizar su propia lengua a partir de lo que ellos consideren pertinente; el Ministerio de Educación no se va a hacer cargo de definir qué y cómo va entender cada pueblo por su cultura; no estamos normalizando una forma de cultura folklórica, la normalización va a depender de cada uno de ellos, que se organicen hasta en su forma política. Posiblemente, eso va a traer un conjunto de problemas y discusiones que se puedan desarrollar, pero ese es un elemento operativo de una política intra e intercultural.

El segundo elemento político concreto de intraculturalidad está reflejado también en el currículo base; son los conocimientos previos que tienen las comunidades. Un ejemplo: en la materia de literatura, en la nueva estructura curricular, se exige que se recupere la tradición oral de las culturas no solamente indígenas, sino también de las ciudades, a través de lo intergeneracional, es decir, recuperando el conocimiento de las generaciones anteriores en términos de: si quiero aprender una destreza práctica, puedo recuperar el conocimiento acumulado que hay en personas que tienen destrezas prácticas, por ejemplo, carpinteros; de gente que tiene una experiencia mayor; si es de la comunidad, puedo hablar con abuelos y abuelas y recuperar su narrativa. Ahora, ahí la propia persona, el abuelo, la abuela van a introducir su propio conocimiento, ellos van a narrar desde sí mismos lo que entienden.

Cualquier historiador o antropólogo se da cuenta que nunca el Estado ha definido oficialmente lo que va a ser la cultura, eso nunca ha pasado, a no ser que estemos hablando de gobiernos absolutamente autoritarios; ahora, se están generando mecanismos para que la gestión del conocimiento parta de esas experiencias previas, ya no son experiencias negadas. Eso sí se puede institucionalizar, es decir, no vamos a partir del supuesto que vamos a enseñar a la gente lo que no sabe, que es el supuesto normal; ahora vamos a partir del supuesto de que vamos a aprender y reconocer las experiencias pedagógicas anteriores que tienen sea en el plano cultural, sea en la producción de tejidos o cualquier otro tipo de actividad de producción, eso es parte del elemento intracultural dentro del currículo.

El tercer elemento tiene que ver con la gestión, es decir, con la educación comunitaria, el proyecto socioproductivo y el bachillerato técnico productivo; la idea es recuperar la dimensión pedagógica de lo productivo.

Ahora, no hay el peligro de convertir a la intraculturalidad o la interculturalidad en contenidos porque creo que se están olvidando de una cosa: el modelo socioproductivo comunitario justamente plantea el tema de lo productivo y ahí está la diferencia; no vamos

a convertir a los saberes y conocimientos indígenas simple y llanamente en elementos de contenido porque tienen que responder a problemas actuales a través de la educación productiva.

Nosotros como Estado tenemos que permitir que esos procesos se desarrollen, permitir que esos procesos se generen y no estar en contra de lo que se está haciendo aquí, porque una de las cosas que nosotros queremos plantear a través de la educación productiva es la relación con la transformación de la matriz productiva y con la soberanía alimentaria; son políticas estatales, articuladas a la política estatal y lo productivo también está relacionado con eso.

El bachillerato técnico productivo, como elemento pedagógico, tiene la idea justamente de recuperar esa dimensión productiva, artesanal en la educación y no solamente moderna, humanística, etc., etc., hay intentos, hay procesos, está claro eso, está articulado a una política de transformación de la matriz productiva y una política de soberanía alimentaria.

No hay ninguna relación de la educación con ningún modelo extractivista, ninguna relación de la educación con un modelo de mano de obra barata, está relacionada con la soberanía alimentaria y la transformación de la matriz productiva; en ese sentido, no somos ingenuos, estamos articulados en una visión de Estado Plurinacional, pero que se vea claro que estamos en un proceso de transición, no hemos llegado todavía.

Tiina Saaresranta
Expositora

Muchas gracias por los comentarios. Ha sido un trabajo que se ha desarrollado en un tiempo muy corto, pero creo que sí ha contribuido en el sentido de que no es una elaboración mía, no he estado dentro de una biblioteca, he desarrollado algunos conceptos y he leído algunos trabajos que otras personas han hecho antes, sino ha sido un trabajo donde se ha recogido opiniones de la gente en diferentes niveles organizativos.

Las palabras y opiniones que se han transmitido en este libro tienen bastante valor para contribuir al debate de la intraculturalidad; por ejemplo, en una de las dimensiones: siempre se escucha en todos los ámbitos que son los dirigentes quienes hablan de estas cosas y los comunarios sólo quieren que sus hijos aprendan castellano y aprendan a contar. En esta investigación, se ha trabajado con comunarios de base y con dirigentes comunitarios y de niveles intermedios y se puede demostrar que no es cierto ese discurso de que sólo los dirigentes que están aquí en La Paz piensan en esos términos. Es una necesidad contradictora y la he llamado, en algún momento, un dilema educativo porque hay esa visión de los comunarios de que los niños sí necesitan aprender castellano para poder evitar discriminaciones y todo eso bajo un contexto colonial. En las entrevistas que se han realizado, se ha podido ver el dilema educativo, en el sentido que en la misma persona, en las mismas comunidades, hay la necesidad y el deseo de fortalecer, de vitalizar las culturas propias, pero, al mismo tiempo, hay las necesidades económicas tan fuertes que la escuela está vista como una salida de esa situación.

No puedo responder cómo decir intraculturalidad en quechua; buscar los conceptos en los idiomas propios es seguramente un trabajo que puede orientar cómo conceptualizar las cosas, pero sabiendo esto, cuando se trabaja en talleres con miembros de las comunidades, a veces se les pregunta: cómo se dice educación, como se dice derechos humanos, cómo se dice intraculturalidad; son mundos conceptuales, lógicas y contextos tan diferentes que es difícil.

Admitiendo toda la diversidad, por ejemplo, cuando fuimos a la región kallawaya, ellos dijeron: "sí, somos una nación, pero tan diversa, tenemos trópico, tenemos altura, tenemos tanta diversidad…". Hay que reconocer la diversidad y los reclamos de la gente que en la Reforma Educativa todo se hizo desde La Paz; ahora queremos que sea diferente porque somos cultural, ecológica y territorialmente tan diversos. Con este trabajo tan resumido que he hecho no es la idea decir: así son las culturas indígena originarias, así son sus sistemas educativos: es simplemente un bosquejo.

La investigación se ha enfocado en lo intra simplemente por la razón que era lo novedoso del planteamiento de la ley que no se había visualizado o debatido tal vez antes, pero eso no descarta lo inter, tienen que caminar de manera conjunta y no es un enfoque rural, un enfoque indigenista; por eso, si leemos bien la ley, está absolutamente claro: lo intra, lo inter y lo pluri es para todo, para todos y en todos sus niveles, no está pensado para el campo, está pensado para absolutamente todo el sistema educativo, desde la primaria hasta la universidad, en la ciudad y en el campo, en todos los ámbitos culturales, a diferencia de las anteriores leyes educativas.

3.3. Operativización de la propuesta educativa

José Luis Saavedra
Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de la Universidad Mayor de San Andrés

Yo tengo la ventaja de la edad en el sentido que pude ver las aventuras y desventuras de la Reforma Educativa y ahora también puedo ver la germinación de esta nueva propuesta educativa. Durante el auge de la Reforma Educativa, yo fui uno de los críticos más incisivos y eso está expresado en varias publicaciones tanto en la prensa como en libros. Traigo a colación este antecedente porque las dos exposiciones que acabamos de escuchar para mí no generan ninguna novedad en relación con lo que ya se había planteado, escuchado, debatido desde finales de los 80 y que se intensificó durante la década del 90.

Una propuesta educativa, sea cual fuera y más aún si quiere tener pretensiones de alternativa, debe estar relacionada con el conjunto de las políticas del Estado. No podemos pensar la educación aislada de las relaciones económicas, políticas, etc.

Si la propuesta educativa del Ministerio de Educación no encuentra las correlaciones con las políticas del Estado y del gobierno, esa propuesta no sólo es ingenua, sino que es inviable por más simpático que sea el discurso; no está haciendo ese trabajo del relacionamiento entre políticas de Estado y política educativa.

La lectura del Ministerio de Educación, igual que en cualquiera de los gobiernos neoliberales anteriores, es una propuesta pedagogicista porque aísla el proceso educativo del conjunto de las variables y relaciones económicas, políticas, industriales, etc.

En el Ministerio de Educación, veo un énfasis demasiado indigenista, es decir, piensan reiterativamente, ya parece que sólo piensan en los pueblos indígenas originarios. Hay que pensar la educación para el siglo XXI, para el mundo global en el que vivimos y en el que, además, el 70% de la población boliviana es urbana, sólo un 30% —y con una tendencia a disminuir— es rural, es indígena campesina.

Por tanto, la educación que estamos pensando o estamos proponiendo en el Ministerio de Educación es reduccionista porque está pensada apenas para un tercio de la población boliviana; hay que pensar para el conjunto de las poblaciones urbanas, citadinas y ahí no hay propuesta.

Marcelo Fernández
Profesor de la Universidad Católica Boliviana (UCB)

Es muy bonito hablar de colonialidad y colonialismo, el discurso, la retórica soportan todo, eso es muy frecuente, pero a mí me gustaría realmente entender en términos ya prácticos, en términos de políticas públicas, en términos de hechos, de concretización, cuánto estamos avanzando en la práctica, qué estamos entendiendo, las distintas caras de la descolonización o las distintas caras de la interculturalidad o intraculturalidad.

Nora Mengoa
Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)

Un punto que me llamó la atención fue lo operativo, que es lo que más preocupa a estas alturas en estos procesos de cambio que vivimos desde la Reforma.

Debbie Morales
Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP)

La preocupación desde la práctica institucional es que, en muchos eventos con este tipo de presentaciones, somos ricos en la forma teórica conceptual y se enriquece. Pero no ven tampoco nuevos conceptos; veo algunas precisiones que enriquecen, no quito el valor a la investigación y al aporte académico, pero una crítica muy grande que han tenido los grupos académicos que se reúnen a investigar es a veces perderse mucho en la retórica de discutir conceptos, de buscar precisiones y no veo hasta ahora herramientas de aplicación práctica en todos los niveles de educación, desde el básico hasta el superior, no hay una articulación clara; si bien ha salido la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez", no ha salido ninguna de sus reglamentaciones y las instituciones que trabajamos en formación y capacitación o que hacemos investigación estamos tratando de encontrar esas herramientas para que las cosas funcionen, pero nos vemos impedidos en la práctica porque existen todavía decretos supremos que están vigentes, que respondían a las anteriores leyes y a los que tenemos que someternos y que son candados que no dejan avanzar a propuestas innovadoras.

Ese proceso de cambio hace más traumáticas las cosas para las instituciones que sí tienen que hacer educación, formación e investigación en la práctica, en todos los niveles. Yo haría la sugerencia que se trate de orientar las investigaciones de educación en todos los niveles instrumentalizando en herramientas prácticas, en propuestas concretas de normativas y decretos.

Pedro Apala
Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS)

Estamos construyendo una nueva educación para el país; en consecuencia, se tendrá que seguir discutiendo porque todavía está pendiente, por ejemplo, la educación comunitaria, que tampoco la veo muy consistente; está pendiente la discusión de una educación productiva o la espiritualidad de los pueblos indígenas. Hay

muchos temas por discutir y ojalá el PIEB pueda seguir abriendo espacios de esta naturaleza.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

No se trata de pensar una visión entre mayoría y minoría, no es 70%, 80%; el 30% tiene un proceso civilizatorio, así sea 3, así sea 2, así sea 1, hay que leerlo cualitativamente y no cuantitativamente; no es porque nosotros tengamos una visión indigenista, sino que es parte del proceso de descolonización. El proceso de producción intercultural no se va a dar porque el Ministerio lo plantee por decreto; se da cuando se asume el proceso; por ejemplo, la producción de conocimientos nuevos se da en el proceso en el que las comunidades puedan responder desde lo productivo a su realidad misma. Ahí, el debate teórico no es fundamental, pero es importante, porque eso no lo va a responder el Ministerio desde las políticas que él plantee, eso no lo va a responder cuando el Ministerio defina que es o no es cultura.

Aquí hay respuestas concretas, aunque insuficientes todavía, que están empezando a construirse, muchas de ellas se están institucionalizando. Ahora, podemos discutir teóricamente si esas no concuerdan con la idea de la escolarización o de transformación, pero está el hecho que no se ha dado en otros contextos y no me parece que eso sea algo repetido, algo que ya se ha dado, por lo menos institucionalmente no conozco.

Hay cosas nuevas que no han nacido de lumbreras, han nacido de propuestas y se ha intentado aterrizar; si eso se está dando, por qué pensar que hay una contradicción del modelo desarrollista versus vivir bien. Esta es una discusión muy teórica que los intelectuales aymaras ilustrados tienen en su cabeza muy presente; cuando hablamos del proceso, hablamos de estas pequeñas cosas. Este proceso es el que hay que discutir, lo de las organizaciones y la gente se va a dar, se va a empezar a potenciar.

Ahí hay elementos concretos todavía en proceso de una política intracultural que hay que enriquecer más, también habría otras cosas que se deberían implementar mejor; lo que nos está costando es lo plurilingüe porque es complejo incorporarlo de manera institucionalizada, pero hay por lo menos tres intentos de poner la intraculturalidad como política concreta, que ya han sido mencionados.

Jesús Flores
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Habría que situar las problemáticas planteadas en las diferentes preguntas en torno a la dificultad de un proceso de construcción educativa novedoso, que no se había dado con estas aspiraciones en mucho tiempo. Esa construcción educativa no está pre definida, sino más bien es un proceso abierto, un proceso participativo, un proceso consensual que efectivamente está llevando varios años, pero no se puede negar que ya se está intentando organizar e implementar ciertos mecanismos concretos como parte de este nuevo proceso educativo.

Hay una visión fuertemente negativa, incluso pesimista, acerca de la posibilidad de construir un nuevo modelo educativo; los modelos educativos en el horizonte moderno han tenido siglos de construcción y han tenido detrás de ellos un grupo numeroso de filósofos de la educación, todo un aparataje de investigación, etc., que ha desarrollado finalmente esa pedagogía moderna.

Nuestro proceso efectivamente ya está tardando unos años en llegar a cosas concretas, pero, por la novedad, la ambición y la dimensión de este proceso, es un tiempo muy breve para haber conseguido dar ya algunos pasos sustanciosos.

Habría que dimensionar en su verdadera magnitud la dificultad de un proceso de construcción de un nuevo modelo educativo y no de la aplicación simplemente de un modelo educativo en términos teóricos, sino como se ha hecho en nuestro proceso, de un modelo educativo que sea construido participativamente. El currículo

mismo que hoy, después de varios años, recién se está entregando como el currículo base es el resultado de la disputa, de la participación y también de la confrontación alrededor de una cantidad de cosas, pero sobre todo es un resultado participativo, aquí no se podría hablar de nuestro camino de transformación educativa como simplemente la clarificación teórica y pre definida de lo que sea un modelo teórico o de lo que sean, por ejemplo, los mecanismos de implementación de ese modelo educativo.

No hay y no ha habido esa intención de predefinir muchas cosas, sino que se ha trabajado de un modo participativo y se lo sigue haciendo de ese modo; el proceso que estamos viviendo, por ejemplo, de la implementación del nuevo currículo es la concretización más evidente de la nueva propuesta educativa que es de hecho y se ha presentado como un documento de trabajo y en esa medida es un documento que todavía se va a seguir ajustando y, en todo caso, exige otra vez la participación propositiva más que la negación de lo que se ha avanzado, seguramente insuficiente, pero con una gran novedad, más que eso: requiere un nivel participativo y propositivo en todos los niveles: en el nivel académico, intelectual, en el nivel de las organizaciones, en el nivel de los maestros.

Agradezco los comentarios y los aportes que se han hecho en el sentido de ir ajustando, de ir precisando ciertas cosas que tienen sus limitaciones, que están en pleno proceso de construcción, que están aclarándose. Agradezco esos comentarios que han preferido evitar el nivel de las adjetivaciones; incluso, en el nivel de la argumentación, tenemos que tratar de aprender a aportar de un modo constructivo, en el que se puedan recibir las cosas que suman y no ese modo de argumentación que viene de otro contexto donde no se recibe las cosas, sino más bien se las impone.

Tiina Saaresranta
Expositora

Hay que tomar en cuenta todos estos elementos: la presencia colonial, las inequidades económicas, la situación en las comunidades, donde, en muchos casos, los jóvenes ya no están, sino que

han emigrado a las ciudades y cómo trabajar la intraculturalidad en las ciudades.

3.4. Currículo base y currículos regionalizados

Pedro Apala
Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS)

Hay la necesidad de repensar el planteamiento de las áreas o de las disciplinas que se plantean en el currículo base. Hasta el momento, el Ministerio ha planteado unas diez o más áreas en el currículo base y desde los pueblos indígenas también planteamos unas cuatro áreas para el currículo regionalizado; si sumamos ambas, van a resultar unas 17 áreas que se tienen que enseñar en las unidades educativas. ¿Qué se está haciendo? Con la Reforma Educativa anterior, criticamos el Código de la Educación Boliviana del 55, pero ahora, creando tantas áreas, pareciera que fuera un retorno a esa situación en vez de avanzar.

Nosotros sabemos perfectamente que los conocimientos de los pueblos indígenas originarios son holísticos, están interrelacionados unos con otros, es por eso que sólo planteamos cuatro, pero esto ya reviste una carga muy pesada porque en el currículo base se tienen muchas más. Entonces, habría que repensar seriamente en realidad cómo se puede reducir el número de áreas en el currículo base sumadas al currículo regionalizado.

Hay un problema: nosotros entendemos la concreción en el nivel local en los currículos diversificados, mientras que el currículo regionalizado está en el nivel de pueblo y nación indígena, o el currículo diversificado es la concreción en el nivel de comunidad; aquí espero que el Ministerio pueda también reflexionar mucho más detenidamente sobre este concepto.

Decían que se está presentado el mismo paquete, los mismos esquemas que ya conocemos, pero desde los pueblos indígenas originarios hemos presentado otro esquema curricular, otra estructura curricular, que nos está costando hacer entender al Ministerio de

Educación; está resumida en el libro que ha publicado el PIEB *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano*.

Los pueblos indígenas originarios desde hace siglos que venimos peleando por nuestros derechos, por nuestra dignidad y, dentro de ello, obviamente, por la educación; tenemos hechos históricos notables en este campo; de manera más palmaria y sistemática, los pueblos indígenas vienen planteando una serie de propuestas a partir de la gestión 2004.

El 2004, se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, en la ciudad de Santa Cruz, de donde sale el documento oficial de los pueblos que se denomina *Hacia la educación indígena originaria*; a partir de eso, se ha trabajado una serie de propuestas y una de las propuestas es el currículo regionalizado que se plasma en el libro *Educación, cosmovisión e identidad*.

Posteriormente, hemos trabajado otras propuestas y acaba de salir un nuevo libro que es *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos de los pueblos indígenas originarios*.

En este sentido, pues, desde los pueblos indígenas originarios, hemos trabajado una serie de propuestas desde nuestras experiencias, desde nuestras maneras de ser, desde nuestra manera de pensar y desde nuestra manera de hacer las cosas.

El problema es que no se le reconoce como tal, es decir que por el hecho de que viene de pueblos indígenas, esto no es científico o no tiene valor pedagógico científico. Hemos discutido con el Ministerio de Educación desde hace rato y apenas logramos que se reconozca el currículo regionalizado y la diversificación curricular, aunque la Constitución Política del Estado y la ley reconocen claramente esta categoría de currículo, pero se estaba entendiendo mal y parece que se sigue entendiendo mal y esta es una gran preocupación para nosotros porque de esa manera vamos a confundir nuevamente al pueblo boliviano en su conjunto y a los maestros y esto va traer problemas.

Una primera consideración es que los delegados del Ministerio insisten en que el currículo base tiene el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe y eso no es así: la ley es explícita al reconocer que el currículo base tiene carácter intercultural y los currículos regionalizados tienen carácter intracultural.

Cuando pensamos que el currículo base tiene el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, se está tratando de incorporar los saberes y conocimientos en esta bolsa que llamamos "currículo base" y esa no es nuestra propuesta; no queremos ser incorporados, queremos ese diálogo horizontal de saberes, ese diálogo de igual a igual que plantea la interculturalidad. Es decir que el currículo regionalizado debe ser propio de cada pueblo indígena originario que posea sus propios saberes y conocimientos, pero esos saberes y conocimientos deben entrar en diálogo horizontal con los otros saberes.

Se tenía que hacer que el currículo base recogiera los elementos básicos, es decir, el conocimiento de las 36 culturas, pero también incorporar los saberes y conocimientos del mundo occidental; nuestros niños tienen el derecho de saber qué es lo que están aprendiendo los niños japoneses, los niños alemanes, los niños franceses, los niños estadounidenses, los adelantos de la ciencia y de la técnica, hablar de la mecánica cuántica, de la filosofía cuántica, de la física cuántica, los últimos adelantos de la ciencia, de la psicología transpersonal, pero se centra más en lo que sería la intraculturalidad —tratar de incorporar saberes y conocimientos—, cuando ese rol le corresponde al currículo regionalizado que por ley y por la Constitución tiene el color intracultural.

Y se interpreta también mal cuando hablamos de currículos regionalizados asociándolos con las regiones geográficas; se habla de la región altiplano-Yungas, se habla de la región quechua, se habla de la región Chaco, de la Amazonía, de la región Oriente y se piensa que las regiones tienen sus saberes y conocimientos; las regiones no tienen saberes y conocimientos, son los pueblos indígenas los que poseen sus propios saberes y conocimientos y esto lo hemos discutido en tres, cuatro, cinco talleres con el Ministerio de Educación.

Hemos dicho que los currículos regionalizados son propios de cada pueblo indígena originario y si hablamos de la región es con el fin de coordinar el trabajo de los pueblos indígenas, porque muchos pueblos indígenas no tienen todavía la capacidad de trabajar proyectos educativos, de trabajar su propio currículo.

En consecuencia, necesitamos que los pueblos que ya tienen avances en esto, ayuden a otros pueblos, no es para que la Amazonía tenga su currículo regionalizado o la Amazonía Norte tenga su propio currículo regionalizado.

Es una propuesta mal interpretada; cuando nosotros presentamos, a través del texto *Tierra, territorio y educación*, una nueva gestión educativa a partir de los 36 pueblos indígenas originarios, no se nos quiso atender porque esto rompía viejos esquemas republicanos y coloniales. Podrían ser el pueblo aymara o el quechua, pero pongo de ejemplo el pueblo guaraní, que está en los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija; y para hablar como pueblo, como nación, que les reconoce la Constitución Política del Estado, no pueden reunirse porque las unidades educativas, los distritos que pertenecen al departamento de Chuquisaca irán allá, los de Tarija irán a Tarija y los de Santa Cruz, a Santa Cruz. ¿Cómo se logra construir la nación guaraní?, ¿cómo se logra construir la autonomía indígena de la nación guaraní? Rompiendo estos límites departamentales. Ahí se habla de región, pero después confundimos y esto se refiere a región geográfica; no es nuestro propósito hablar de región geográfica, sino de naciones y pueblos indígenas originarios que tienen sus propios saberes y conocimientos.

Esta era la propuesta, pero nosotros, en una especie de hermandad, entendimos que el Ministerio no podía romper estos esquemas republicanos y coloniales y, en consecuencia, aceptamos la creación de las siete regiones y propusimos la creación de las mesas técnicas en cada una de estas regiones, pero estas mesas técnicas no tienen que elaborar currículos regionalizados para la Amazonía Norte, Centro, Sur, el Chaco, Oriente o el altiplano, sino coordinar el trabajo de cada uno de los pueblos indígenas que están incorporados en esa “región” amazónica, norte, centro y sur. Éstas son

propuestas concretas de los pueblos indígenas para operativizar la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y son propuestas escritas, publicadas en muchos de los casos en los textos que acaban de salir de la imprenta.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

No estamos confundiendo intraculturalidad con interculturalidad en cuanto al currículo base y regionalizado; lo que nosotros estamos haciendo es que el currículo base proporcione ciertos mecanismos para dar paso a la intraculturalidad; la educación va a permitir, por ejemplo, que en la ciudad se aprenda de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Eso necesita tener una estructura institucional, pues el Estado no puede definir el conocimiento por encima de los pueblos indígenas.

Ahora, el currículo regionalizado es también intercultural porque es difícil pensar que yo pueda primero reconstituirme en un primer momento y luego dialogar, es muy difícil pensar en dos momentos separados; eso es algo que hay que seguir discutiendo, pero me parece que es más una exigencia histórica que una exigencia teórica en el sentido que para reconstituirnos, para revalorizarnos, necesitamos entrar a ese diálogo y, al mismo tiempo que vamos a reconstituirnos, vamos a dialogar con la ciencia y el conocimiento. Creo que se ha dado siempre así: ninguna cultura en la historia de la humanidad se ha desarrollado sólo a partir de sí misma, siempre ha habido una pluralidad, incluso interna de su propia estructura cultural y, por lo tanto, ha dialogado también internamente.

Cuál es la importancia y el papel que van a tener las necesidades locales y concretas en la implementación de los dispositivos concretos: es importante y vital que las propias organizaciones recuperen eso; por ejemplo, en el currículo regionalizado, las propias organizaciones han encontrado que la mejor manera de organizar es a través de siete regiones en el país, se han dividido en siete regiones ellas mismas y a partir de esas regiones van a empezar a construir ese currículo que se llama regionalizado.

No es una separación, tampoco es un intento de no comprender. La idea de las regiones es algo que hay que discutir, son ángulos distintos; en el ángulo de los pueblos indígenas es distinto, pero desde el ángulo del Estado es necesaria una reorganización mínima y esa tensión estamos teniendo en la idea de construir lo intra y lo intercultural.

Tiina Saaresranta
Expositora

Otra preocupación que mencioné era sobre las disciplinas, encontrar otro enfoque de cómo llegar a concretizar la propuesta. Hay muchos aportes teóricos, muchos planteamientos que han surgido aquí, pero no sobre cómo concretizar, cómo rearmar los enfoques; es muy difícil transmitir lo que se quiere, los objetivos y finalidades que tiene la ley, transmitirlos mediante materias o disciplinas, como una expresión de la dualidad.

3.5. Escuela, comunidad y producción

José Luis Saavedra
Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de la Universidad Mayor de San Andrés

Hay que tener muy en cuenta la existencia de al menos dos sistemas educativos, dos sistemas pedagógicos, dos sistemas didácticos y hay que aclarar, especificar y visualizar la consistencia de cada uno de estos sistemas pedagógicos: por una parte, lo que podríamos llamar indígena originario campesino, en situación de subordinación, de opresión, de explotación, y en su diversidad, en su complejidad, en su heterogeneidad, no sólo con ideas más o menos generales; y, por otra parte, el sistema moderno occidental. Es importante la visibilización de estos dos sistemas y su radical antagonismo porque hay un sistema dominante y hay un sistema subordinado.

En términos de abordajes teóricos, hay una deficiencia muy grande; ya desde hace varias décadas, tenemos entradas teóricas muy

importantes (como las teorías post coloniales y el conjunto de las críticas que se han venido generando desde teorías como la de Foucault) como para entender con mayor lucidez el problema educativo, los discursos descriptivos ya son insuficientes para entender el carácter domesticador, el carácter dominante del proceso educativo escolarizado; esto es muy importante y no aparece en la exposición.

La escuela es un dispositivo de la modernidad, pero hay que sacar las consecuencias políticas educativas de esto; por tanto, no puede ser —por diseño, por definición— un instrumento o un elemento de procesos de intraculturalidad. La intraculturalidad no tiene nada que ver con los efectos modernos, modernizantes del gobierno, del Estado ni del Ministerio de Educación.

La escuela ha sido, es y será un elemento externo, ajeno a la vida de las comunidades; por ello, hay que estudiar cuáles son los mecanismos de fortalecimiento interno de las comunidades, más allá, más aquí, por encima y por debajo de la escuela; entiendo que los CEPOS han empezado y convendría difundir más esos trabajos.

Los mecanismos, los resortes internos de las comunidades son todos los saberes, espirituales, religiosos y ahí hay que separar claramente, la escuela no puede ser un elemento de intromisión, no puede ser un intruso en la vida interna, íntima de las comunidades donde efectivamente se gesta la intraculturalidad; jamás un yatiri se ha formado ni se va formar en la escuela, ni en el colegio, menos en la universidad.

Denise Arnold
Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)

Faltan varios elementos sobre la comunidad en el estudio; las investigaciones sobre la educación comunitaria están tratando a la comunidad como si fuera aislada de la historia y del Estado en todos los tiempos.

Si uno estudia la comunidad más contextualizada —hablo en términos regionales, históricos—, se encuentra que es mucho más compleja y hay muchos elementos en el fondo, uno está tomando una perspectiva de una comunidad con doscientos años y más de repliegue estatal con la excepción de los últimos años en que estamos hablando de ciertas formas de pobreza extrema y mirando eso con nostalgia y también con una visión para el futuro, pero eso es como poner una bala en el pie.

Hablar de finalidades, métodos y espacios de aprendizaje solamente como producción comunitaria sin definir lo que queremos decir —ciclos de vida, territorio comunitario, etc.— es ignorar todo el incentivo que inspira a la gente a resolver los problemas en su comunidad, a tener retos, a producir personas con iniciativa, una dinámica de la vida, no solamente mirando el pasado de forma nostálgica, sino con cierto nivel de innovación y creatividad.

Si hay pulgón negro en las habas y hay aguas contaminadas por kerosene, sarna en los animales, etc., ¿qué se hace? Ustedes hablan como si no tuvieran sus propios sistemas de clasificación de ciencia en la comunidad, que la ciencia es occidental y la comunidad es otra cosa; parece el mismo paquete que tuvimos que escuchar en la Reforma Educativa y en la educación boliviana los últimos doscientos años.

Nora Mengoa
Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)

Decían que la escuela se encargue de una parte de la educación y que de la otra parte se encargue la comunidad, ¿cómo puede ser operativamente esto?; la comunidad tiene su propio sistema de educación como tal y la escuela tiene su propio sistema y cada cual tiene su trasfondo, tiene un sentido, hasta político, de lo que puede ser la formación.

Miguel Marca
Fe y Alegría

Un dilema mucho más fuerte es entre educación y escuela; la educación nos plantea sobre todo un proceso de socialización y planteamos a la escuela desde la lógica nuevamente de fortalecimiento de conocimientos y saberes; creo que estamos volviendo a un rol bastante tradicional de la escuela que es transmisora de conocimientos únicamente. No sé si ese es el verdadero rol que queremos de la escuela; gran parte de la investigación que se está planteando señala que la escuela tiene una estructura y una connotación colonialista, es cierto; estamos criticando esto, pero la escuela va a cumplir siempre ese rol porque ha sido creada de esta manera, queremos transformarla en otro sentido, pero, al solo plantear una transmisión de conocimiento, no importa aquí propio culturalmente hablando, seguimos hablando de un rol todavía tradicional de la escuela.

La ley lo plantea muy bien: una educación comunitaria rompe la lógica de la transmisión del conocimiento y del saber en la escuela y estamos hablando más bien de sistemas y formas de concepción de un mundo que no es igual a transmisión de conocimientos; entonces, hay que repensar verdaderamente cuál es el sentido de la escuela que no creo que sea transmisor; en eso creo que el Ministerio se está equivocando, porque lo que está pensando como currículo es justamente sólo transmitir conocimientos y no hacer una transformación real de la escuela en un sentido de socialización real.

Jiovanny Samanamud
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Cuando preguntamos a los bachilleres lo que quieren, es huir a la ciudad porque en la ciudad van a empezar a vivir otro tipo de vida y no quieren su lugar, eso es algo que les afecta a todos los pueblos indígenas.

¿Ese proceso se salva simplemente enseñándole al compañero esta es tu cultura, esta es tu condición, esta es tu espiritualidad, o mostrando la posibilidad de que a partir de esa cultura pueda vivir? Lo productivo tiene esa otra intencionalidad: articular la relación que uno tiene culturalmente consigo mismo, su propia ampliación de su forma de vida a través de lo productivo, ya sea a través de los tejidos, ya sea a través de lo económico, hay muchos lugares; por ejemplo, hoy nos comentaban que en algunas comunidades cuando nosotros íbamos a discutir sobre el tema del ítem no les interesa; dicen: "si quieres, llévate tu ítem porque nosotros tenemos mejores profesores"; algunas comunidades están pensando en otra forma de gestión, incluso negando la propia presencia del Estado dentro de la comunidad.

Esas cosas hay que pensarlas de esa manera, no hay una relación autoritaria sobre ellos; lo productivo tiene que entenderse como una respuesta a los problemas y problemáticas concretas, que tiene que asumirse desde el plano de las organizaciones y desde la comunidad.

Por eso, más allá de muchas cosas que se han dicho, hay que escuchar a ambas partes, creo que no se ha leído, no se quiere entender lo que se plantea, se sobreponen muchas ideas todavía de manera prejuiciosa, me parece a mí que deberíamos tender a dialogar sobre lo que se está haciendo y nosotros también deberíamos aprender a escuchar lo que estamos queriendo decir; en muchas de las intervenciones no se escucha lo que se quiere decir, se vuelve a lo mismo, se vuelve al desarrollismo, no se practica ni la intra ni la interculturalidad.

Tiina Saaresranta
Expositora

Estamos de acuerdo que el punto de partida de la intraculturalidad es la descolonización, pero el tema es cómo hacerlo; es muy fácil decir en términos teóricos hay que descolonizar, seamos descolonizados, pero ¿cómo hacerlo? Ese es el desafío.

Una de las formas de trabajarlo es pensar en la educación intracultural en el sentido de una transformación de la escuela; no solamente hay que incorporar los saberes y conocimientos porque si mantenemos la misma estructura, el mismo pensamiento qué es lo que queremos de la escuela, si seguimos pensando que la escuela es como un primer paso para seguir la carrera hasta llegar a la universidad en los términos convencionales, no hay ningún cambio; por eso, la educación intracultural no es simplemente la incorporación de los saberes y conocimientos, sino es repensar los objetivos de la escuela, qué es lo que se quiere como producto, qué tipo de ciudadano quiere formar.

Entendemos que la escuela es un aparato nacido de un proceso de los Estados modernos; pero si hablamos ahora de un Estado Plurinacional —que sigue siendo un Estado, pero un Estado diferente—, dentro de ese Estado diferente, también su escuela, su aparato de formar los ciudadanos tiene que ser diferente para formar justamente los ciudadanos que respondan a la lógica plurinacional. Ahí, mi pensamiento era ver qué tipo de ciudadanos forman las comunidades, cuál es el objetivo de la educación, porque sabemos que la escuela ha sido y sigue siendo una de las entidades del Estado que promueve la migración campo-ciudad mediante los valores que transmite, mediante la creación, por ejemplo, de la baja autoestima de los niños en relación con su cultura.

Si hablamos de la educación intracultural, pienso que tiene la tarea de cambiar los valores que transmite la escuela, cambiar el tipo de ciudadano que está formando y esto no lo lograremos si solamente cambiamos los contenidos, aunque en las ciudades los niños aprendan los idiomas originarios, aunque aprendan sobre la historia, sobre los saberes de las culturas originarias indígenas; no cambia nada, si cambiamos sólo los contenidos; hay que cambiar los enfoques.

Uno de los temas preocupantes para mí personalmente en la nueva ley, si pensamos sobre los conocimientos previos del niño que entra a la escuela, es que dice que la educación escolarizada ya tiene que comenzar después que el niño ha cumplido los 3 años;

para mí, es absurdo y no conozco otro país que haya ese tipo de obligatoriedad de la escuela desde los 4 años hasta concluir el bachillerato.

Yo vengo de un país super moderno, super industrializado y no tenemos obligatoriedad de la escuela; si las familias deciden educar a sus hijos en el hogar, está permitido, la ley dice que no es obligatorio mandar los niños a la escuela, sí es obligatorio el aprendizaje, pero el aprendizaje se puede producir dentro de la familia o dentro de la comunidad, hay también comunidades o colectivos alternativos ecológicos y todo eso.

Eso es algo que me parece bastante grave en la actual ley, decir que los niños tienen que estar desde los 4 años hasta sus 17 años en la escuela, sabiendo que uno de los problemas de socialización o de transmisión de los valores, prácticas y conocimientos en las comunidades es que la escuela les quita a los niños, les saca de sus hogares y los encierran en las escuelas; por ejemplo, en las comunidades donde no hay escuelas cercanas, tienen que ir hasta vivir en internados.

4

Síntesis



Mario Yapu
Coordinador proyecto "100 años de educación en Bolivia", PIEB

Me parece necesario expresar algunos puntos que se han enunciado, algunos son aspectos operativos y otros aspectos más teóricos.

El tema de dónde se enseña pone un problema serio, es decir: si uno va a partir de la dicotomía de la relación y de la distinción entre escuela y comunidad, hay un lugar de trabajo tanto teórico, estratégico en términos de metodología, como también práctico, porque no está resuelto. Aquí han aparecido esos espacios; el dónde se puede enseñar implica un conocimiento histórico y etnohistórico de las comunidades —cómo se enseñaba, dónde se enseñaba, dónde aprendían los niños—, por un lado, y, por otro lado, la escuela moderna que conocemos como el espacio escolar mismo.

Otra pregunta clave cuando uno piensa el tema curricular es quiénes enseñan; tradicionalmente, la historia de la modernidad ha dicho que, cuando la escuela se ha exteriorizado, también se ha formado un grupo especial, los maestros. En la escuela moderna, conocemos quiénes son los que deben enseñar, mal o bien, ya que la sociedad, los Estados les han destinado ese trabajo, pero igual hay que indagar y distinguir el lado de las comunidades, histórica y actualmente.

A veces, nos documentamos con información de hace tres o cuatro siglos que puede servir como argumento político, ideológico, pero técnicamente ya no es factible; para eso hay que trabajar, conocer las estructuras, las dinámicas de las comunidades y tratar

de ver quiénes son los que eventualmente transmiten conocimiento o los niños aprenden por sí mismos, a través de una lógica de "ensayo y error", que es un aprendizaje lento. Hay que tener un conocimiento relativamente sistematizado para ir transitando a políticas públicas.

Otro tema también central para ir trabajando es qué se enseña, qué conocimiento; la escuela ciertamente se reduce a este objeto, pero una de las funciones, sobre todo de la escuela moderna que conocemos, se ha caracterizado por definir cuál es el conocimiento seleccionado, legitimado, validado por algunos expertos. No es el tema único, pues también debe verse qué aprenden los niños en la comunidad, lo que también requiere un trabajo mucho más consistente.

Otro tema que debe trabajarse es la cultura viva, que a menudo se ha folclorizado; requiere trabajo intenso de investigación para aclarar de qué cultura viva estamos hablando y de qué cultura eventualmente podemos hablar. Si asumimos la escuela condenada por Ilich y la crítica radical de los años 70 o si la escuela como institución se salva, entonces cómo se reconfigura este nuevo escenario y si, eventualmente, esa cultura viva de la vida cotidiana o de los pueblos puede entrar a ser enseñable o aprendible en una institución como la escuela.

Terminaría señalando el tema de los procedimientos; aquí faltan las mediaciones; en los debates que hemos escuchado, ahora las mediaciones faltan: o bien estamos discutiendo conceptos bastante abstractos o bien suponemos que la práctica ya se está ejecutando, por ejemplo, el Instituto de Lenguas y Culturas; pero en realidad tampoco conocemos una estrategia, un proceso más o menos evidente de lo que estaría desarrollándose actualmente.

Falta que tengamos mayor tiempo de dedicación al conocimiento y al trabajo técnico que pueda canalizar mejor estos temas complejos, como la intraculturalidad y la interculturalidad, temas que por cierto no son fáciles.

Anexos

1. Programa

Lunes, 25 de junio de 2012

14:00 Registro de asistentes

14:15 **Inauguración**
Mario Yapu, coordinador proyecto “100 años de educación en Bolivia”, PIEB
Jiovanny Samanamud, responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

14:30 **Presentación y moderación**
Mario Yapu

14:40 **Exposición: “Perspectivas de la educación intracultural”**
Tiina Saaresranta, investigadora

15:10 **Exposición “Apuntes sobre educación intracultural”**
Jesús Flores Vásquez, investigador IIPP

15:40 Refrigerio

16:00 Diálogo entre los participantes

17:00 **Síntesis**
Mario Yapu

17:30 Cierre de la actividad

2. Lista de participantes

NOMBRE	INSTITUCIÓN
Nora Mengoa	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)
Pedro Apala	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CNC-CEPOS)
Debbie Morales	Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP)
Ivette Long	Embajada Real de Dinamarca
Mariana Villarreal	Embajada del Reino de los Países Bajos
Miguel Marca	Fe y Alegría
Beatriz Cajías	Fundación Cajías
Marcelo Saravia	Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB)
Denise Arnold	Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)
Alejandro Gómez	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Rubén Gutiérrez	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Huáscar Ayma	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jorge Ocsa	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Lourdes Mendoza	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jesús Flores	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jiovanny Samanamud	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Victor Hugo Loayza	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Tiina Saresranta	Investigadora PIEB-Expositora
Fidelia Ramos R.	Magisterio El Alto
Mario Yapu	Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB)
Marcelo Fernández	Universidad Católica Boliviana (UCB)
José Luis Aguirre	Universidad Católica Boliviana (UCB-SECRAD)
José Luis Saavedra	Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
José Joaquín Saucedo Hurtado	Universidad Mayor de San Andrés-Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (UMSA-ISEAT)
Javier Tito	Viceministerio de Descolonización

Este cuaderno presenta una sistematización y resumen del desarrollo de la mesa temática de información y análisis sobre “Educación intracultural” organizada como parte del proyecto “100 años de educación en Bolivia”. La actividad reunió a investigadores, operadores de políticas públicas y representantes de instituciones, con el objetivo de aportar con datos y reflexión al debate del tema, en el marco de la implementación de la ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y el nuevo currículo.

En el diálogo de los participantes en la mesa se planteó la necesidad de profundizar, aclarar y compartir la conceptualización de la educación comunitaria, intra e intercultural; se analizaron también: los espacios educativos, como la escuela y la comunidad, sus diferencias y sus posibilidades de interacción; los contenidos pertinentes; los docentes y la formación requerida para trabajar adecuadamente en la perspectiva intra e intercultural; así como las metodologías y procedimientos para avanzar en esta nueva educación.








ISBN: 978-99954-57-56-3